

АКАДЕМІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ  
ІМ. МАРІЇ ГЖЕГОЖЕВСЬКОЇ У ВАРШАВІ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ  
І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НАПН УКРАЇНИ

# **ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА**

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ  
НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК  
**nr 2/2017**

Варшава 2017

**Korekta / Правка / Proofreading**

*Jonasz Zajac / Януш Зайонц*

**Projekt okładki / Проект обкладинки / Cover design**

*Artur Piątek / Артур Пьонтек*

**Projekt typograficzny, skład i łamanie / Типографський проект, склад і комп'ютерна верстка / Typographic design, Typesetting and Type-matter**

Studio projektowo-wydawnicze / Проективно-видавнича студія

ARTUSGRAF Artur Piątek / ARTUSGRAF Артур Пьонтек

www.artusgraf.pl, e-mail: studio@artusgraf.pl

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie, Warszawa 2017

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської  
у Варшаві, Варшава, 2017

**Adres redakcji / Адреса редакції / Editorial Office**

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40 / 02-353 Варшава, вул. Щєслівіцька 40  
e-mail: roczniknaukowy.ezu@aps.edu.pl, e-mail: izanwi@o2.pl, tel: 22 589 36 56

**Wydawca / Видавець / Publisher**

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie /

Видавництво Академії Спеціальної Педагогіки у Варшаві

02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40 /

02-353 Варшава, вул. Щєслівіцька 40

ISSN 2543-7925

# SPIS TREŚCI

<b>Wprowadzenie</b> .....	21
---------------------------	----

## CZĘŚĆ I

### Filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne konteksty oświaty i pedagogiki pracy

<b>Wasil Kremień</b>	
Myśleć – oznacza działać .....	29
<b>Bogusław Śliwerski</b>	
Teoretyczne podstawy wiedzy o kształtowaniu postaw patriotycznych.....	47
<b>Jarosław Pylynski</b>	
Doradcze nauczanie i wykładanie jako potężne narzędzie edukacji demokratycznej we współczesnej Ukrainie.....	67
<b>Franciszek Szlosek</b>	
Funkcje doskonalenia zawodowego w ujęciu pedagogów pracy .....	89
<b>Bartosz Mitkiewicz</b>	
Jeden zespół – wiele pokoleń. O poszukiwaniu form dialogu.....	95
<b>Piotr Luzan</b>	
Standaryzacja kształcenia zawodowego: aspekt konceptualny .....	107
<b>Adam Solak</b>	
Podmiotowość w obszarze pedagogiki pracy .....	121

## CZĘŚĆ II

### Globalizacja, rynek pracy i oświata

<b>Paweł Prüfer</b>	
Dojrzały człowiek i dojrzałe społeczeństwo? Ambiwalencje rozwojowe w socjologiczno-pedagogicznej perspektywie .....	131
<b>Walentyna Radkiewicz</b>	
Modernizacja edukacji zawodowej na Ukrainie: wezwania globalizacyjne .....	155

**Urszula Jeruszka**

Problematyka zatrudnialności – z perspektywy pedagogiki pracy..... 165

**Michał Koziar**

Mobilność akademicka przyszłych specjalistów  
w zakresie bezpieczeństwa życia ..... 181

**Beata Jakimiuk**

Kształtowanie satysfakcji zawodowej w perspektywie  
zapobiegania zagrożeniom psychospołecznym  
w miejscu pracy ..... 193

**Tatiana Stoychik**

Powołanie konkurencyjnego specjalisty ds. kształcenia  
ustawicznego..... 203

**CZĘŚĆ III**

**Problemy przygotowania nauczycieli,  
kształcenia zawodowego i andragogiki**

**Janusz Mastalski**

Paradygmaty związane z przygotowaniem nauczycieli do zawodu  
w kontekście globalnych wyzwań cywilizacyjnych ..... 215

**Aleksandra Dubaseniuk**

Rozwój ukierunkowania zawodowego i pedagogicznego przyszłych  
nauczycieli ..... 233

**Daniel Kukla**

Wyzwania wobec edukacji nauczycielskiej..... 245

**Elena Semenog**

Mentoring w nauce i edukacji: podejście andragogiczne ..... 259

**Jarosław Michalski**

Nauczyciel mistrz contra nauczyciel maszyna ..... 271

**Natalia Filipciuk**

Pedagogika muzealna w kontekście rozwoju oświaty formalnej  
i nieformalnej w Ukrainie..... 287

**Teresa Janicka-Panek**

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec nowych zadań  
zawodowych – integrowania edukacji..... 297

**Zinaida Stanowska**

Stres i wypalenie zawodowe nauczycieli – współczesne środki psychoprofilaktyki ..... 315

**CZĘŚĆ IV****Współczesne problemy kształcenia zawodowego i ustawicznego****Włodzimierz Lugovy, Żaneta Talanova**

Kształcenie ustawiczne przez całe życie: koncepcyjne zasady projektowania ..... 333

**Sylwia Jaronowska**

Od idei uczestnictwa w kulturze do założeń edukacji permanentnej. Z inspiracji myślą Bogdana Suchodolskiego..... 359

**Natalia Lazarenko**

Poprawa jakości wyższego wykształcenia w warunkach modernizacji .. 371

**Janusz Miąso**

Transformująca i stymulująca rola nowych mediów w permanentnej edukacji dorosłych..... 385

**Roman Gurevich, Maja Kademija**

E-learning w kontekście oświaty ustawicznej..... 399

**Maria Staworzyńska-Grządział**

Etos pracy w pedagogice Marii Montessori a kształtowanie przekonań i postaw w procesie nauczania wyzwaniem dla współczesnej szkoły..... 411

**Piotr Kowolik**

O zmianach w szkolnictwie zawodowym w Polsce po reformie ..... 427

**CZĘŚĆ V****Praktyka światowa edukacji zawodowej i ustawicznej****Aleksandra Borodienko**

Cechy rozwoju kompetencji zawodowych liderów wiodących firm światowych w dziedzinie komunikacji..... 443

**Sebastian Tabol**

Rozwój szkolnictwa czeskiego w latach 30. XX wieku ..... 461

**Olga Banit**

Rozwój kompetencji polskich menedżerów w korporacjach międzynarodowych..... 473

**Nadia Timkiv**

Systemy szkolenia zawodowego przyszłych inżynierów branży naftowej i gazowej w krajach zagranicznych: analiza porównawczo-pedagogiczna..... 491

**CZĘŚĆ VI**

**Edukacja zawodowa i ustawiczna na świecie.  
Przegląd badań**

**Elena Ogienko**

Współczesne trendy w szkoleniu zawodowym fachowców-andragogów: wymiar europejski..... 509

**Jarosław Korczak**

Edukacja zawodowa w Australii..... 523

**Ludmiła Diachenko**

Szkolenie zawodowe nauczycieli szkół ogólnokształcących w Republice Federalnej Niemiec na początku XXI wieku..... 539

**Oksana Towkaniec**

Udoskonalenie szkolenia zawodowego kierowników instytucji oświatowych w krajach europejskich ..... 559

**CZĘŚĆ VII**

**Kronika wydarzeń kręgu edukacji zawodowej i ustawicznej**

**Recenzje**

**Przemysław Florczak**, Ks. Bartosz Mitkiewicz, Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego, WDS, Sandomierz 2015 ..... 573

**Barbara Kowalczyk**, Recenzja książki *Rozwój Nauczyciela – Od wczesnej do późnej dorosłości* pod red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuły, K. Jagielskiej, IMPULS, Kraków 2016 ..... 579

**Agnieszka Gandzel**, Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej,  
pod redakcją prof. dr hab. Krystyny Chałas i ks. dr. hab. Adama Maja,  
prof. KUL. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne 2016..... 581

### Sprawozdania z konferencji

**Nella Nyczkało**, Współpraca naukowców jako źródło osobistego  
wzbogacenia duchowego i zawodowego (do VII polsko-ukraińskiego  
/ ukraińsko-polskiego forum) ..... 585

**Snizana Lej**, Forum polityczne «Oświata zawodowa i szkolenie  
pracowników, promowanie rozwoju społeczno-gospodarczego  
i regionalnego na Ukrainie», Kijów, 3-4 kwietnia, 2017 r..... 597

**Renata Tomaszewska-Lipiec**, Sprawozdanie z zebrania Zespołu  
Pedagogiki Pracy działającego przy Komitecie Nauk  
Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk,  
Warszawa 12 czerwca 2017 r..... 601

**Tomasz E. Wardzała**, Sprawozdanie z konferencji „Uwarunkowania  
rozwoju efektywnej kooperacji WTZ i ZAZ z partnerami lokalnymi  
na rzecz reintegracji zawodowej osób niepełnosprawnych”,  
Hebdom 20-24 maja 2017 r..... 603

**Jolanta Wiśniewska**, Sprawozdanie z projektu badawczego Dostępność  
środowiska pracy do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami  
edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem osób  
z niepełnosprawnością intelektualną ..... 607

**Natalia Kulalewa**, Projekt «EkoBRU»: pojęcie kursów podwyższenia  
kompetencji ekologicznej pedagogicznych pracowników, uczniów  
i studentów..... 611

**Ludmila Diachenko**, Ukraińska asocjacja edukacji dorosłych. Spotkanie  
zarządu, Kijów, 26 maja 2017 r. .... 613

**INFORMACJA O AUTORACH** ..... 617





# ЗМІСТ

Вступ.....	23
------------	----

## ЧАСТИНА I

### Філософські і педагогічно-психологічні контексти освіти і педагогіки праці

<b>Василь Кремень</b> Мислити – означає діяти .....	29
<b>Богуслав Сліверський</b> Теоретичні засади знання про формування патріотизму .....	47
<b>Ярослав Пилинський</b> Дорадче навчання і викладання як потужний інструмент емократичної освіти в сучасній Україні .....	67
<b>Франтішек Шльосек</b> Функції професійного вдосконалення в трактуванні педагогів праці .....	89
<b>Бартош Міткєвич</b> Один колектив – багато поколінь. Пошуки форм діалогу.....	95
<b>Петро Лузан</b> Стандартизація професійної освіти: концептуальний аспект .....	107
<b>Адам Соляк</b> Суб’єктність в сфері педагогіки праці .....	121

## ЧАСТИНА II

### Глобалізація, ринок праці і освіта

<b>Павел Прьофер</b> Зріла людина і зріле суспільство? Амбівалентії розвитку у соціологічно-педагогічній перспективі .....	131
<b>Валентина Радкевич</b> Модернізація професійної освіти в Україні: глобалізаційні виклики .....	155

<b>Уршула Єрушка</b>	
Проблематика працевлаштування – з перспективи педагогіки праці .....	165
<b>Михайло Козяр</b>	
Академічна мобільність майбутніх фахівців з безпеки життєдіяльності.....	181
<b>Беата Якімюк</b>	
Формування професійного задоволення в перспективі запобігання психосоціальним загрозам на місці праці .....	193
<b>Тетяна Стойчик</b>	
Формування конкурентоздатного фахівця в умовах неперервної освіти.....	203

### ЧАСТИНА III

#### Проблеми підготовки вчителів, професійної підготовки і андрагогіки

<b>Януш Мастальський</b>	
Парадигмати, пов'язані з підготовкою вчителів до професійної діяльності в контексті глобальних цивілізаційних викликів .....	215
<b>Олександра Дубасенюк</b>	
Розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів .....	233
<b>Даніел Кукла</b>	
Виклики у підготовці вчителя .....	245
<b>Олена Семенов</b>	
Наставництво в науці і освіті: андрагогічний підхід.....	259
<b>Ярослав Міхальський</b>	
Вчитель наставник або вчитель робот .....	271
<b>Наталія Філіпчук</b>	
Музейна педагогіка у контексті розвитку формальної і неформальної освіти України .....	287
<b>Тереса Яніцка-Панек</b>	
Вчитель ранньошкільної освіти і нові професійні завдання – інтегрування освіти .....	297

**Зінаїда Становських**

- Професійний стрес та особистісні деструкції педагогів і сучасні засоби їх психопрофілактики..... 315

**ЧАСТИНА IV****Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти****Володимир Луговий, Жаннета Таланова**

- Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання ..... 333

**Силвія Яроновська**

- Від ідеї участі в культурі до підстав перманентної освіти.  
Під впливом думки Богдана Суходольського..... 359

**Наталія Лазаренко**

- Удосконалення змісту вищої освіти в умовах її модернізації..... 371

**Януш М'ясо**

- Трансформуюча і стимулююча роль нових медіа в перманентній освіті дорослих..... 385

**Роман Гуревич, Майя Кадемія**

- Електронне навчання у контексті неперервної освіти ..... 399

**Марія Ставожинська-Гждзел**

- Etos праці в педагогіці Марії Монтесорі і формування переконань та ставлень в процесі навчання як виклик для сучасної школи ..... 411

**Піотр Коволік**

- Зміни в науки в Польщі реформа ..... 427

**ЧАСТИНА V****Світова практика професійної і неперервної освіти****Олександра Бородієнко**

- Особливості розвитку професійної компетентності керівників провідних компаній світу у сфері зв'язку ..... 443

**Себастьян Табол**

- Розвиток чеського шкільництва у 30-х роках XX століття..... 461

**Ольга Баніт**

Розвиток компетенцій польських менеджерів у транснаціональних корпораціях..... 473

**Надія Тимків**

Системи професійної підготовки майбутніх інженерів нафтогазової галузі у зарубіжних країнах: порівняльно-педагогічний аналіз ..... 491

**ЧАСТИНА VI****Професійна та неперервна освіта у світі. Огляд досліджень****Олена Огієнко**

Сучасні тенденції у професійній підготовці фахівців-андрагогів: європейський вимір ..... 509

**Ярослав Корчак**

Професійна освіта в Австралії ..... 523

**Людмила Дяченко**

Професійна підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина на початку ХХІ століття ..... 539

**Оксана Товканець**

Удосконалення професійної підготовки керівників освітніх установ в європейських країнах ..... 559

**ЧАСТИНА VII****Хроніка подій у професійній і неперервній освіті****Рецензії**

**Пшемислав Флорчак**, Кс. Бартош Міткевич, Виховання і праця у контексті суспільно-педагогічної думки Стефана Вишинського, ВДС, Сандомеж 2015 ..... 573

**Барбара Ковальчик**, Рецензія книжки Розвиток вчителя – від ранньої до пізньої дорослості, за ред. Я.М.Лукасік, Н.Г.Пікули, К. Ягельської, ІМПУЛЬС, Краків 2016 ..... 579

**Агнешка Гандзел**, Енциклопедія педагогічної аксіології, за ред. проф., д.н. Кристини Халас і кс. д.н. Адама Мая, проф. КУЛ. Радом: Польське Енциклопедичне видавництво 2016 ..... 581

## Звіти про конференції

<b>Нелля Ничкало</b> , Співпраця науковців як джерело особистісного духовного й професійного взаємозбагачення (до VII Польсько-українського / українсько-польського форуму) ....	585
<b>Сніжана Леу</b> , Політичний форум високого рівня «Професійна освіта та підготовка робітничих кадрів: сприяння соціально-економічному та регіональному розвитку України» Київ, 3–4 квітня 2017.....	597
<b>Рената Томашевська-Ліпец</b> , Звіт про Збори Об’єднання Педагогіки Праці при Комітеті Педагогічних наук Польської Академії наук, Варшава 12 червня 2017.....	601
<b>Томаш Е. Вардзала</b> , Звіт про конференцію «Умови розвитку ефективної кооперації WTZ і ZAZ з місцевими партнерами на користь професійної реінтеграції осіб з інвалідністю», Хеблув 23-24 травня 2017 .....	603
<b>Йоанна Вісьнєвська</b> , Звіт з про науковий проект Доступність середовища праці до потреб осіб із спеціальними освітніми потребами, зокрема урахування потреб осіб з інтелектуальною неповноцінністю .....	607
<b>Наталя Кулалаєва</b> , Проект «ЕкоБРУ»: дайджест курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів.....	611
<b>Людмила Дяченко</b> , Українська асоціація освіти дорослих. Засідання правління, Київ, 26 травня 2017 .....	613
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ</b> .....	617



# CONTENTS

<b>Introduction</b> .....	25
---------------------------	----

## PART I

### Philosophical, pedagogical and psychological contexts of the school system and the pedagogy of work

<b>Wasil Kremień</b> To think – is to act .....	29
<b>Bogusław Śliwerski</b> The theoretical basis of the knowledge on patriotic attitudes shaping ....	47
<b>Jarosław Pylynski</b> Deliberative teaching and learning as powerful instrument for democratic education in modern Ukraine .....	67
<b>Franciszek Szlosek</b> Functions of vocational training in terms of pedagogues of work .....	89
<b>Bartosz Mitkiewicz</b> One team – many generations. On searching of the forms of dialogue...	95
<b>Piotr Luzan</b> Standardization of professional education: conceptual aspects.....	107
<b>Adam Solak</b> Subjectivity in the area of the pedagogy of work .....	121

## PART II

### Globalisation, the Labour Market and Schooling System

<b>Paweł Prüfer</b> A mature person and a mature society? Developmental ambivalence in social and pedagogical perspective.....	131
<b>Walentyna Radkiewicz</b> Modernization of professional education in Ukraine: globalization challenges .....	155
<b>Urszula Jeruszka</b> The issues of employability – the pedagogy of work perspective.....	165

**Michał Koziar**

Academic mobility of future specialists in terms of life safety ..... 181

**Beata Jakimiuk**

Development of professional satisfaction in relation to handling  
psychosocial hazards in the workplace ..... 193

**Tatiana Stoychik**

The competitive specialist formation in the conditions of continuous  
education ..... 203

**PART III**

**The problems of teacher education,  
career development and andragogy**

**Janusz Mastalski**

Paradigms related to the preparation of teachers for the profession  
in the context of global civilization challenges ..... 215

**Aleksandra Dubaseniuk**

The development of professional and educational direction  
of future teachers ..... 233

**Daniel Kukla**

Challenges of teacher education ..... 245

**Elena Semenog**

Mentoring in science and education: andragogical approach ..... 259

**Jarosław Michalski**

The mentor teacher against the robot teacher ..... 271

**Natalia Filipciuk**

Museum pedagogy in the context of the development of formal  
and informal education in Ukraine ..... 287

**Teresa Janicka-Panek**

A pre-school education teacher versus new professional  
responsibilities – the integration of education ..... 297

**Zinaida Stanowska**

Professional stress and personal degradation of teachers and modern  
means of psycho-prophylaxis ..... 315



---

**PART IV**
**The modern problem of professional development  
and lifelong learning**

- Włodzimierz Lugovy, Żaneta Talanova**  
Lifelong education: conceptual foundations of designing ..... 333
- Sylvia Jaronowska**  
From the idea of participation in culture to assumptions of permanent  
education. Inspired by the views of Bogdan Suchodolski ..... 359
- Natalia Lazarenko**  
Improving the curriculum of higher education in the terms  
of modernization ..... 371
- Janusz Miąso**  
Transforming and stimulating role of new media in permanent  
adult education ..... 385
- Roman Gurevich, Maja Kademija**  
E-learning in the context of continuous education ..... 399
- Maria Staworzyńska-Grządział**  
The ethos of work in Maria Montessori's pedagogy and shaping beliefs  
and attitudes in the teaching process as a challenge to present school.... 411
- Piotr Kowolik**  
Changes in vocational training in Poland after the reform ..... 427

**PART V**
**World practice of professional and lifelong education**

- Aleksandra Borodienko**  
The peculiarities of professional competence development  
of the heads of world leading companies in the field  
of communication ..... 443
- Sebastian Tabol**  
Development of Czech education in the 1930s ..... 461
- Olga Banit**  
The development of Polish managers' competencies in transnational  
corporations ..... 473

**Nadia Timkiv**

- Systems of future engineers' professional training for petroleum industry in foreign countries: comparative and pedagogical analysis ..... 491

**PART VI**

**Professional and lifelong education in the world.  
The review of the research**

**Elena Ogienko**

- Modern trends in adult educators' training: European dimension..... 509

**Jarosław Korczak**

- Professional education in Australia ..... 523

**Ludmiła Diachenko**

- Professional training of comprehensive school teachers in the Federal Republic of Germany at the beginning of the XXI century..... 539

**Oksana Towkaniec**

- Improvement of managers' education training of educational institutions in European countries ..... 559

**PART VII**

**The chronicle of events of professional and lifelong education circle**

**Reviews**

- Przemysław Florczak**, Ks. Bartosz Mitkiewicz, Book review „Education and work in a social and pedagogical concept of Stefan Wyszyński, WDS, Sandomierz 2015 ..... 573

- Barbara Kowalczyk**, Book review Teacher's development – from the early to the late old age, edited by J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, IMPULS, Kraków 2016..... 579

- Agnieszka Gandzel**, Encyclopaedia of Pedagogical Axiology, edited by prof. dr hab. Krystyna Chałas and ks. dr. hab. Adam Maj, prof. KUL, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne 2016 ..... 581

---

**Conference Reports**

<b>Nella Nyczkało</b> , The Collaboration of Scholars as a Source of Personal, Mental and Professional Enrichment (to the VII Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish Forum) .....	585
<b>Snizana Lej</b> , High-Level Political Forum «Professional Education and Training of Workers: Contributing to the Socio-Economic and Regional Development of Ukraine», Kyiv, April 3–4, 2017 .....	597
<b>Renata Tomaszewska-Lipiec</b> , The report from the meeting of the Pedagogy of Work Association operating at the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, Warsaw 12 <sup>th</sup> of June, 2017 .....	601
<b>Tomasz E. Wardzala</b> , A report from the Conference „Determinants of effective cooperation of WTZ and ZAZ development with local partners for professional re-integration of the disabled”, Hebdów 23 <sup>th</sup> -24 <sup>th</sup> May, 2017 .....	603
<b>Jolanta Wiśniewska</b> , Report from the research project Availability of working environment for people with special educational needs, with a special regard towards mentally disabled people .....	607
<b>Natalia Kulalewa</b> , «EcoBRU» Project: a Digest of Courses for Development of the Environmental Competence of Pedagogical Staff and Students .....	611
<b>Ludmiła Diachenko</b> , Ukrainian Association of Adult Education. Board meeting, Kyiv, May 26, 2017 .....	613
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b> .....	617



## WPROWADZENIE

„Nasze nowe czasopismo «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» jest przykładem nowoczesnego forum wymiany naukowej w wymiarze międzynarodowym”. W zdaniu tym, zaczerpniętym z pierwszego numeru polsko-ukraińskiego rocznika naukowego, prof. Stefan M. Kwiatkowski wyznaczył niejako misję niniejszego czasopisma. Prezydent NAPN Ukrainy Wasil Kremień zaznacza, że „Jako ważny i priorytetowy obszar działalności ludzkiej, edukacja warunkuje wytwarzanie optymalnych modeli rozwoju społeczno-gospodarczego, społecznego i duchowo-kulturowego”, co również świadczy o współczesności i doniosłości tematyki naszego Rocznika.

Zauważyć należy, że w rozwoju nauki współgrają dwie zasadnicze tendencje. Pierwszą z nich jest kumulatywizm, rozumiany jako dążenie do zachowania w szerokim wymiarze tego, co użyteczne, sprawdzone, empiryczne. Drugą tendencją jest postrzeganie indywidualnej działalności naukowo-badawczej jako fragmentu całości, sytuowanie swych badań wewnątrz konstrukcji teoretycznej.

Niniejszy, drugi numer rocznika „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” konstytuuje się w wymiarze strukturalnym i merytorycznym wokół dążenia do poszukiwania jedności nauk w wielości problemów naukowych i empirii egzystencjalizmu.

Część pierwsza, będąca triadą o charakterze filozoficznym, pedagogiczno-psychologicznym i pedagogiki pracy, zachęca do spojrzenia na myślenie jako swoistego rodzaju *creatio*. Owo myślenie w swej logice kierunkuje się ku nowemu odczytaniu patriotyzmu, co jest współcześnie istotnym zagadnieniem edukacji ustawicznej w układzie demokratycznym. Nie mogło więc tutaj zabraknąć spojrzenia pokoleniowego na pracę z uwzględnieniem kształcenia zawodowego i humanizacyjnego.

Część druga to naukowa triada: *globalizacja – rynek pracy – oświata*. Dyskursowi naukowemu poddane zostaje zagadnienie dojrzałego człowieka i dojrzałego społeczeństwa. Jako globalizacyjne wyzwanie ukazana jest modernizacja kształcenia zawodowego na Ukrainie. Perspektywa pedagogiki pracy jest omawiana w obszarze problematyki zatrudnialności. Zaś bezpie-

czeństwo życia usytuowane zostało w obszarze akademickiej mobilności. Konsekwencją „myślenia logicznego” są zagadnienia satysfakcji zawodowej oraz kreowanie pracowników konkurencyjnych.

Trzecia triada posiada wymiar pedeutologiczny kształceniowy i andragogiczny. W jej merytoryce Czytelnik zapozna się z „mądrością” przygotowania nauczycieli w kontekście wyzwań cywilizacyjnych i zawodowych w wielorakich konstelacjach, w tym w ujęciu andragogicznym.

Część czwarta, o charakterze dualistycznym kształcenia zawodowego i ustawicznego, inspiruje do zatrzymania się w naukowej refleksji nad koncepcją zasad projektowania kształcenia przez całe życie, doskonalenia treści szkolnictwa wyższego oraz innych kontekstów w tym obszarze zagadnieniowym.

Część piąta zachęca do zapoznania się z praktyką edukacji zawodowej i ustawicznej. Artykuły tutaj zawarte wpisują się w obszar *praxis* w ujęciu międzynarodowym.

Część szósta to przegląd badań dotyczących edukacji zawodowej i ustawicznej. Badania te są z kręgu międzynarodowego i posiadają swoistego rodzaju imperatywy dla *teorii* i *praxis* w tych obszarach.

Część siódma zachęca do zapoznania się z ważnymi wydarzeniami z kręgu edukacji zawodowej i ustawicznej. „Wydarzenia” to nie tylko konferencje, sympozja czy spotkania naukowe. Są nimi także naukowe publikacje.

Szczególnym wydarzeniem jest każdorazowe Forum Polsko-Ukraińskie. Prof. Nyczkało pisze, że jest ono „współpracą naukowców i źródłem osobistego wzbogacenia duchownego i zawodowego”. Zapowiedź VII Forum jest zachętą do aktywnego w nim uczestnictwa, jak i zapoznania się z jego przebiegiem oraz rezultatami.

*Nella Nyczkało*

*Adam Solak*

## ВСТУП

«Наш новий часопис «Неперервна і професійна освіта» є прикладом сучасного форуму наукового обміну в міжнародному вимірі». Цією думкою, почерпнутою з першого номера польсько-українського наукового щорічника, професор Стефан М. Квятковській певною мірою визначив місію цього видання. Президент НАПН України Василь Кремень зазначає, що «Як важлива і пріоритетна сфера людської діяльності, освіта обумовлює існування оптимальних моделей суспільно-господарського, суспільного і духовно-культурного розвитку», що також свідчить про сучасність і важливість тематики нашого Щорічника.

Слід зазначити, що в розвитку науки співпрацюють дві принципові тенденції. Перша – кумутуалізм – прагнення до збереження в широкому сенсі усього корисного, перевіреного, емпіричного. Другою тенденцією є сприйняття індивідуальної науково-дослідної діяльності як фрагмента цілого, представлення своїх досліджень в теоретичній конструкції.

Другий випуск щорічника «Професійна і неперервна освіта» презентується в структурному і методичному вимірі через прагнення до пошуку єдності наук в сукупності наукових проблем і емпірії екзистенціалізму.

Перша частина, яка є тріадою філософського, педагогічно-психологічного характеру та педагогіки праці, заохочує до погляду на мислення як своєрідного виду *creatio*. Це мислення у своїй логіці спрямовує до нового прочитання патріотизму, що є нині важливим питанням неперервної освіти в демократичному укладі. Отже не можна було тут оминати міжпоколінний погляд на працю з урахуванням професійного і гуманістичного навчання.

Друга частина є науковою тріадою: глобалізація – ринок праці – освіта. У колі наукового дискурсу цього розділу є питання людини зрілої і зрілого суспільства. Як глобалізаційні виклики розглядалися модернізація професійної підготовки в Україні. Перспектива педагогіки праці презентувалася через призму проблематики працевлашту-

вання. Тоді як безпеку життєдіяльності було висвітлено через проблему академічної мобільності. Результатом «логічного мислення» є питання професійного задоволення і також підготовка конкурентоспроможних працівників.

У третьому розділі представлено тематику, яка стосується вчителя, професійної педагогіки і андрагогіки. В його змісті Читач може познайомитися із «мудрістю» підготовки вчителя у контексті глобалізаційних і професійних викликів у різноманітних аспектах, зокрема, андрагогічному.

Частина четверта має дуалістичний характер щодо професійної і неперервної освіти, спонукає до наукової рефлексії над концепцією засад проектування навчання впродовж усього життя, удосконалення змісту вищої освіти, а також інших контекстів цього напрямку.

П'ята частина заохочує до знайомства з практикою професійної і неперервної освіти. Статті цього розділу вписуються у сферу міжнародної практики.

Шоста частина – це огляд досліджень, що стосуються професійної і неперервної освіти. Ці дослідження з міжнародного поля мають своєрідний вид імперативу для теорії і практики у цій сфері.

Сьома частина заохочує до знайомства з важливими подіями з кола професійної і неперервної освіти. «Події» - це не тільки конференції, симпозіуми чи наукові зустрічі. Це також і наукові публікації.

Особливою подією є кожний Польсько-Український Форум. Проф. Ничкало пише, що вони є «співпрацею науковців і джерелом особистісного, духовного і професійного збагачення». Оголошення VII Форуму є заохоченням до активної участі у ньому, а також і знайомства з його перебігом та результатами.

*Нелля Ничкало,  
Адам Соляк*



## INTRODUCTION

“Our new magazine «Vocational and Continuing Education» is an example of a modern forum of scientific exchange in an international dimension”. This statement, taken from the first issues of a Polish and Ukrainian scientific journal, M. Kwiatkowski stated the mission of our magazine. The president of the Ukrainian NAPN Wasil Kremień highlights that “As a significant and priority area of human activity, education conditions creating optimal models of socio-economical, social and spiritual and cultural development” which also indicates contemporaneity and significance of themes tackled in our Journal.

It must be noticed that in a science development two essential tendencies correlate. The first of them is aiming to preserve what is useful, valid and empiric. The second tendency is to perceive the individual scientific and research work as a part of the whole, setting one’s research inside the theoretical framework.

The second issue of the journal «Vocational and Continuing Education», in the structural and factual aspect, constitutes aiming to seek unity of sciences in a large number of problems and empiricism of existentialism.

The first part, which is a philosophical, pedagogical and psychological and a pedagogy of work triad, encourages to perceive thinking as a kind of creatio. In its logic, such thinking focuses on new re-reading of the patriotism, which is nowadays a significant issue of continuing education in a democratic system. It is the reason why the issue includes a generational point of view of the work with a closer look into vocational and humanisational education.

The second part is a scientific triad: globalisation – labour market – education system. The scientific discourse deals with the issue of an adult man and an adult society. Modernisation of the vocational education in Ukraine is presented as a global challenge. The perspective of the pedagogy of work is discussed in the area of employability aspects. Safety of life, on the other hand, is located in the area of academic mobility. The consequence of “logical thinking” are issues of career satisfaction and creating competitive employees.

The third triad has a pedautological, educational and andragogical dimension. In its merit, a Reader acquires “knowledge” of preparing teachers in the

context of civilisation and career. It covers numerous circumstances, together with an androgical aspect.

The forth part, which has a dualistic character of the vocational and continuing education, inspires to stop and contemplate on a conception of rules of designing lifelong education, improving the content of academic education and other aspects of related notions.

The fifth part encourages to get familiar with the practice of vocational and continuing education. The included articles are related to the area of praxis in an international aspect.

The sixth part is a review of research on the vocational and continuing education. Research comes from an international circle and has a sort of imperatives for theory and praxis in these areas.

The seventh part encourages to get familiar with important events related to the vocational and continuing education. "The events" are not only conferences, symposia and scientific meetings. They are also scientific publications.

A special event is always The Polish and Ukrainian Forum. Professor Nyczkało describes it as "a cooperation of scientists and a source of personal spiritual and professional enrichment". The announcement of the 7<sup>th</sup> Forum encourages to an active participation and to getting familiar with its course and results.

*Nella Nyczkało  
Adam Solak*

CZĘŚĆ I

**Filozoficzne i pedagogiczno-psychologiczne  
konteksty oświaty i pedagogiki pracy**

---

ЧАСТИНА I

**Філософські і педагогічно-психологічні  
контексти освіти і педагогіки праці**

---

PART I

**Philosophical, pedagogical and psychological  
contexts of the school system and the pedagogy  
of work**



Василь Кремень

---

## МИСЛИТИ – ОЗНАЧАЄ ДІЯТИ

MYŚLEĆ – OZNACZA DZIAŁAĆ

TO THINK – IS TO ACT

«Мислення становить велич людини...  
Уся гідність людини міститься в її мисленні».

(Б. Паскаль)

Людина завжди прагне досягати досконалої діяльності розуму, який відкриває світ невідомого шляхом перетворення елементів самосвідомості на ідеї, прагнення, знання. Бажання розуму бачити реальне життя активним є його сутністю, і немає такої думки, яка виявилася б для нього останньою. Докази, концепти й положення розум викладає завдяки своїй здатності мислити. Спокуса осягти достеменність життя змушує розум здійснювати комбінаторику думок, пропонувати нові форми мислення, у яких виникає безліч чудесних речей: він бачить, як хаос, що постає єдиною сутністю дійсності, породжує порядок, як необхідність вибудовується з невизначеності, як унікальний випадок утворює загальне правило, як другорядна деталь розсіює головне. Розум наділяє людину моральною гідністю. «Хто розумний, той добрий», – говорив давньогрецький філософ *Сократ*. Прагнення добра надає розуму аналітичної могутності, яка дозволяє сміливо йти шляхом пошуку істини.

**Культура мислення у філософії.** Розум людини сміливо й рішуче стверджує, що немає у світі багатшого джерела для творчості й натхнення, ніж інтелектуальне життя. В його просторі відбуваються всі події і драми соціального та індивідуального буття, для нього ніщо людське

не є чужим. Розум стверджує, що існує цілий світ безмежного інтелектуального бачення. Це особливий світ – світ мислення, який відкриває простір від таїни свідомості до розуміння її наукової чіткості, світ відкриття неочікуваної випадковості, яка наближає до правди життя. Через інтелектуальні зусилля, які входять у глибини наших можливостей, розгортаючись на полях абстракції, мислення відкриває людське в людині.

Мислення виникає у лоні філософії. Очевидно, заворожуюча безмежність зоряного неба й моральних принципів, про що з поетичним натхнення говорив видатний німецький філософ *I. Кант*, покликали до життя інтелектуальні зусилля перших античних філософів. Їх ідеї сформували основи європейської цивілізації, фундаментом якої стала культура раціонального мислення. «Для того щоб побачити предмет або явище, потрібні очі, – говорив видатний представник філософії Еллади *Платон*. – Однак, щоб зрозуміти сутність речей і подій, потрібно мати розум і вміти мислити». Ця настанова проходить через усю історію філософії, визначаючи її рівень і параметри. Одні філософи, прагнучи до розуміння природи й творчості, намагалися перевершити те, що зробили інші, і стати нарівні з найбільш знаменитими попередниками. Інші, навпаки, ставали на шлях самовідречення й відмови від слави. Причому самі обставини мисленнєвої дії породжують калейдоскоп сподівань: очікування, коли як дар з'явиться форма або яка-небудь ідея; звичайне слово, здатне перетворити неможливе на факт реальності; бажання і втрати; перемоги і поразки, нескінченність терпіння й осяяння знайденої істини. Радість мислення як творчої дії у своїх найвищих формах здатна пробуджувати високі духовні прагнення, як і розуміння пафосу й драматизму звичайного життя. «Наукове пізнання або філософські поняття й усезагальні істини, – писав *Г. В. Ф. Гегель*, – вимагають основи, насамперед мислення, яке розвивається з невиразного відчуття життя до рівня вільної свідомості... Людина, котра володіє здоровим глуздом і розсудком, має цю свою дійсність (мислення. – *В. К.*), яка становить конкретне здійснення її індивідуальності, знання, набуте нею шляхом самосвідомості й глузду»<sup>1</sup>.

За філософією залишається право шукати й знаходити відповіді на найбільш актуальні та важливі питання, які ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати мисленню сили енергії, можливості вести суто інтелектуальні справи на високому рівні категоріального узагальнення. В наш час, в епоху прагматизму й «чистого розрахунку», заміни мислення й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто

<sup>1</sup> Гегель Г. В. Ф. *Філософія духа* / Г. В. Ф. Гегель // *Енциклопедія філософських наук.* – Т. 3. – М.: Мисль, 1977. – С. 145.

можна почути слова про втрату філософією свого значення, про знецінення її теорій, про її заміну конкретними науками. Подібна позиція аргументується тим, що пізнавальний процес відбувається занадто швидко, зростає потреба все уточнювати, отримувати вигоду «тут» і «тепер». У результаті імена видатних мислителів залишаються в шкільних або університетських підручниках і програмах. Проте видатний французький поет і філософ *П. Валері* вважав: для того, щоб побачити, як імена цих мислителів знову знаходять свою енергію, силу, твердість, завдяки якій колись з'явилися, достатньо подумати про живу активність їх носіїв і про форму, яку прийняла ця активність, про їх життєву необхідність. «Тоді ми зрозуміємо, – робить висновок *П. Валері*, – при всьому тому, що повне спростування, виявлення хиб, остаточне забуття, відсутність адептів і навіть велика кількість витлумачень можуть виснажити, спустошити й перетворити на руїни, вичерпати філософію, зробити її неприйнятною та навіть зарозумілою для більш пізньої епохи, вони все ж не можуть не визнавати її оригінальну конструкцію і твердість справжнього твору мистецтва, якщо вона хоч одного разу ними володіла»<sup>2</sup>.

Через твір мистецтва у філософії постає мислення. Воно відкриває колосальні можливості для розуміння й перетворення існуючого простору соціуму й культури. Сутність мислення полягає саме в цьому. Фактично, все починається з мислення. Великий німецький поет *Г. Гейне* стверджував, що у Франції перед тим, як відрубали голову королю, відрубали голову Богу. Тобто Велика французька революція не виникла сама по собі, стихійно, а була підготовлена тривалою мисленнєвою роботою видатних філософів-просвітителів – *Вольтера*, *Руссо*, *Дідро*, *Гольбаха*, *Монтеск'є* та ін. Вони, зокрема, опиралися на досвід критичного аналізу попередньої філософії та науки, здійснений *М. Монтелем*, *Р. Декартом*, *Б. Паскалем*, які виплекали ідею свободи духу й слова для європейської людини. Знамените декартівське «*Cogito ergo sum*» («Я мислю, отже, існую») стало предтечею відповідного інтелектуального середовища, у якому могли виникнути ідеї необхідності знання, розуму, виховання, а в їх лоні – свободи, рівності, братства – цінностей, заради яких і потрібно жити, боротися й повмирати.

Революція гідності і новий спосіб мислення. Якщо брати новітню історію, то те саме можна сказати про Революцію гідності, яка відбулася в Україні в 2013-2014 рр. Насамперед вона стала результатом інтелектуальної напруженої діяльності, що зумовило виникнення нової системи

<sup>2</sup> Валері *П. Декарт* / *П. Валері* // Вопросы философии. – 2005. – № 12. – С. 162.

мислення, позбавленого догматів минулого, мислення, яке вибрало цінності європейської цивілізації: свободу, демократію, можливість вільно вибирати перспективи життя відповідно до власних пріоритетів. Тепер кожний повинен відчувати вимоги, прийоми й можливості нового мислення таким чином і так послідовно, щоб, думаючи про розбудову своєї держави, знати, що думати про себе і навпаки.

У процесі аналізу й оцінки Революції гідності доцільно згадати видатного німецького філософа ХХ ст. *О. Шпенглера*, який, міркуючи про внутрішню форму історії, відмінної від простого плину часу, вважав, що «всередині» її є «щось», яке «керує» виникненням і протіканням у ній подій, діяльності особистостей тощо. «...Не *Наполеон* оформив ці ідеї (ідеї Французької революції. – *В.К.*), а вони його, – говорить *О. Шпенглер*, – і, зійшовши на трон, він повинен був і надалі здійснювати їх у боротьбі з єдиною державою, яка бажала *того ж*, – з Англією. Його імперія – творіння французької крові, але англійського стилю. У Лондоні зусиллями *Локка*, *Шефтсбері*, *Кларка*, насамперед *Бентама* була розроблена теорія «європейської цивілізації» – західного елінізму – і перенесена в Париж *Бейлем*, *Вольтером* і *Руссо*. В ім'я цієї Англії парламентаризму, ділової моралі й журналістики люди воювали при *Вальмі*, *Маренго*, *Ієні*, *Смоленську* і *Лейпцігу*, і в усіх названих битвах англійський дух здобував перемогу – над французькою культурою Заходу»<sup>3</sup>. Щодо останніх слів філософа, то йдеться про те, що «зріла» західна культура була повністю французькою, але вже в другій половині ХVІІІ ст. в Парижі англійський парк одержав перемогу над французьким, чуттєвість – над *esprit* (духовністю), мода, поведінка, меблі, фарфор Лондона – над модою Версалю.

Отже, спосіб мислення, який був виявом більш передових, більш життєствердних ідей (у цьому випадку англійської філософії і суспільної практики), став умовою перемоги, яка ствердила Велику Британію як наймогутнішу країну ХІХ ст. Її досягнення визначили ряд нових принципів європейської цивілізації. Українська Революція гідності стала їх результатом, оскільки відчула в їх контексті смисл реального світу й цінність справжнього життя, поставивши грандіозне завдання – втілити цю смислову дійсність світу в людині. Тим самим увести в практику основне завдання людиноцентризму – зробити світ таким, у якому людина стверджує себе. Революція гідності реалізувала одвічне прагнення української людини до духовної енергії Заходу, його свободи, схильності до невтомних пошуків, здатності до відкриття, до глибини його досвіду.

<sup>3</sup> Шпенглер *О. Закат Европы* / *О. Шпенглер*. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – С. 222.



Саме європейський тип розвитку «надав нині всьому світу свої риси, і до того ж раціональне мислення одержало всезагальне поширення, ставши підтвердженням його переваги», – зазначає К. Ясперс<sup>4</sup>. Отже, саме принципи європейської цивілізації породили необхідність відповідного способу мислення, форму його сприйняття світу, що означило подальший вибір Україною життя як історичний вибір.

Спосіб мислення як критерій визначення епохи. Можна сказати, що в мисленні людський дух знаходить найбільш повну реалізацію, завдяки якій визначається епоха й узагалі вся історія. Нагадаємо, що вже представники німецької класичної філософії вважали, що насамперед мислення, причому всього народу, відіграє визначальну роль в історії. Раціональне зерно тут полягає в тому, що епоха визначається мисленням, яке розвивається історично, тобто мисленням, яке досягає певного рівня історичного й соціокультурного розвитку. Отже, епоха створюється людиною завдяки творчій силі мислення. Іншими словами, повнота епохи визначається тим, що її «сутність переміщається *всередину* людини – у її спосіб мислення, яке досягло певного історичного рівня»<sup>5</sup>.

Так, критерієм, який визначає епоху й відокремлює її від інших епох, є сфера мислення та ідей людини. Важливість цього положення підтверджується тим, що епоху визначають ті ідеї і той спосіб мислення, життєвість яких засвідчена часом і дієвістю впливу на соціальнокультурний, політичний, економічний процеси. Спосіб мислення епохи – це одночасно концепція внутрішньої «історичної логіки», на основі якої формується відповідна часу і його запитам культура мислення. У процесі її функціонування виробляються поняття, на основі яких даються відповіді на питання, поставлені навколишнім світом перед людиною. Вироблені поняття оформлюються в *парадигму*, яка надає можливість знайти потрібні відповіді на різні питання, утворюючи ідеї, образи, враження, систему понять і уявлень. Це і є діяльністю мислення, яке потрібно розглядати не лише як систему чи інструмент, але і як спосіб управління речами, соціокультурними феноменами та історичними й політичними процесами.

Вирішення питання про те, яке місце в структурі, у системі способу мислення займає певне поняття або ідея, залежить від часу, епохи. Нині ми говоримо про інформаційну епоху, головним структурним елементом якої є суспільство, засноване на знаннях. В індустріальному суспільстві

<sup>4</sup> Ясперс К. *Смысл и назначение истории* / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – С. 38.

<sup>5</sup> Оруджев З. М. *Способ мышления эпохи: Философия прошлого* / З. М. Оруджев. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – С. 230.

основним стратегічним ресурсом був капітал, а в інформаційному суспільстві – знання. «На відміну від інших природних енергій, – зазначає Дж. Нейсбіт, – знання не підлягає закону збереження: його можна створити, його можна знищити, але головне – знання синергічне, тобто ціле, як правило, більше суми своїх частин... Продуктивність знання вже стала ключовим моментом для продуктивності праці, конкурентоздатності й економічних досягнень. Знання вже стало базовою галуззю, тобто такою, котра забезпечує економіку істотним і центральним ресурсом виробництва»<sup>6</sup>. Безумовно, не лише економіку, а й усі інші сфери суспільства, оскільки додаткова вартість створюється не працею, а знанням.

Ситуація домінування знання наповнює сучасну епоху новим змістом, що вимагає нового способу мислення. Сутність сучасної епохи становлять революційні зміни в житті людини, які зумовлені нестримним потоком нових ідей і постійно зростають. Потрібно зауважити, що в історії, як говорить Е. Тоффлер, відбувалися нескінченні «революції», які змінювали стару техніку на нову, змінювали уряди. Але при цьому саме суспільство залишалось практично незмінним, як і люди, що його складають. Однак справжні революції змінювали не лише техніку, а й соціальні інститути, повністю перетворювали рольові структури суспільства. Не всі нові ролі й нові права будуть залишатися в майбутньому в той час, як до нас будуть нестримно приходити все нові економічні, технологічні й соціальні зміни. Причому паралельно з «трансформацією суспільних ролей та їх меж відбувається ще більш швидка трансформація інфраструктури наукових знань, база яких швидко розширюється у всіх сферах, на яку опираються соціальні зміни»<sup>7</sup>. Ця обставина надзвичайно актуальна для українського життя.

Мислення як умова розширення індивідуальних та соціальних здібностей. В умовах соціоекономічних і технологічних трансформацій стверджуються повсюдно індивідуальні здібності, що призводить водночас до зміни форм колективності. Не всі люди мають потреби, які відповідають часу. Проте кожний індивід повинен пройти серйозну підготовку, щоб володіти «індивідуальними здібностями» й потребами. Нова форма колективності передбачає відповідні зовнішні та внутрішні умови виникнення й формування, що спостерігається у сфері використання комп'ютерних мереж. Передумовою цього процесу є розосередження людей, чому, безсумнівно, сприяє розвиток комп'ютерних технологій.

<sup>6</sup> Нейсбіт Дж. *Мегатренди* / Дж. Нейсбіт. – М., 2003. – С. 29-30.

<sup>7</sup> Тоффлер Э. *Революционное богатство* / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – С. 21-22.

Ідеться про факт зовнішнього «розширення» людини, що досягається завдяки використанню новітніх технологій, зокрема інформаційних мереж. Безмежно розширивши світ людини, вони зняли просторовочасові межі, змінивши відносини людини з реальністю крізь призму можливостей, що виникають.

Факт «розширення» людини вказує її найважливіший аспект – децентралізацію людей. «Децентралізація створює нові центри, і їх стає все більше, а отже, і більше можливостей і варіантів вибору для окремих особистостей. Бізнес децентралізований, і можна знайти собі роботу там, де хочеш жити, у сільській місцевості або будьде... Домашній комп'ютер дає можливість працювати усамітно, якщо ви – один з тих небагатьох, хто вибирає таку можливість. Завдяки децентралізації політичної влади зміни можна проводити на місцях, і це, фактично, єдиний спосіб їх проводити. Децентралізація – могутній рушій (генератор) соціальних змін»<sup>8</sup>. У таких нових, створених інформаційними мережами політичних умовах рішення досягаються не за допомогою одержання більшості голосів, а шляхом творчого пошуку, який вимагає нового мислення, нової логіки, нового міркування, одночасно їх породжуючи.

Така ситуація формує тип свободи, який передбачає іншу справедливість, засновану на творчій нерівності. Вона означає винагороду за індивідуальний внесок у розвиток суспільства та його сфер. Визначальна роль, таким чином, буде належати «індивідуальним здібностям». Сучасний розвиток соціокультурного життя підтверджує, що значну кількість функцій, які в минулому індивід віддавав колективу, він опанував і виконує сам. У багатьох сферах людина перестала бути залежним членом колективу, перетворилася на самостійну ланку його функціонування. Результати діяльності колективу тепер залежать від творчих здібностей індивіда або, іншими словами, творчо мислячого індивіда. Те, що з'являється в результаті творчості, — завжди щось нове, непередбачуване, неочікуване порівняно з тим, що уявлялося людиною мислячою на початковому етапі. Мета, наближаючись, відкриває перед нею іншу картину світу. А мислення та його результати (ідеї, концепції, проекти, моделі) можуть не лише вражати своєю оригінальністю, а й стати реальним підґрунтям подальших соціокультурних та інших трансформацій.

Характер цих трансформацій змінює також і спосіб мислення епохи. Його зміна й перехід на новий рівень займає певний час, здійснюється частинами, оскільки «раптово», «відразу» все справжнє, соціально зна-

<sup>8</sup> Нейсбит Дж. *Мегатренди* / Дж. Нейсбит. – М., 2003. – С. 189.

чуще швидко не здійснюється й не приходить. Необхідно враховувати, що всі основні «фактори минулого» вже містилися, як зародки, як атоми, у минулому, створеному людиною. Цей спосіб формування дійсний як для існуючих інститутів соціального життя, так і для моральних ідеалів, включаючи індивідуалізм, сумісний з гуманізмом, і зростаючу свободу індивідів. Така постановка питання може бути застосована й до процесу виникнення та формування способу мислення епохи. Зокрема спосіб мислення сучасної епохи в явній або неявній формі містить у собі також ті поняття, категорії й логічні зв'язки, що й попередні. Можна зробити висновок, що в одному й тому суспільстві, державі різні групи людей (у переносному сенсі) належать або до різних епох, або всі належать до однієї епохи, але «сповідують» різні способи мислення, які були досягнуті в різні часові виміри й історичні епохи<sup>9</sup>. Як в освітньому процесі або науковому пізнанні – ми використовуємо знання всіх попередніх епох.

Мисленнєві основи соціально-економічних трансформацій. Сучасна в нашому розумінні людина живе в теперішньому часі, вона володіє інноваційним мисленням, а цінності й прагнення минулих світів тепер цікавлять її лише з «історичної точки зору» (К. Юнг). У такій ситуації виявляється внутрішній і зовнішній зв'язок між способом мислення сучасної епохи і способом розвитку суспільства. Чим більше свобод, тим більший прогрес у розвитку нового способу мислення. Інформаційне суспільство, яке засноване на перманентних удосконаленнях усіх сторін суспільства, включає зміну мислення як процес, який забезпечує розуміння суспільних трансформацій та продуктивну діяльність. Це зумовлено перетворенням інформації і знання на головний ресурс епохи, що якісно змінило також економічні основи життя.

Так, виникнення глобальної електронної грошової системи з вільно «плаваючими» валютами світу, коливання її вартості є результатом удосконаленої комп'ютерної технології та супутникового зв'язку. Тепер жодний центр не може домінувати на валютному ринку так, як декілька великих центрів домінують на ринках акцій, на товарних ринках, у банківській справі, – зазначає американський історик економіст Дж. Везерфорд. Більш крупний і швидкий прибуток можна одержати на фінансових ринках, ніж на комерційних, тому що фінансову власність можна передати миттєво електронними засобами, водночас як потік товарів між країнами може тривати певний час, тижнями й місяцями. Ця обставина вимагає високого рівня інтелекту й мислення тих, хто здійснює

<sup>9</sup> Оруджев З. М. *Способ мышления эпохи: Философия прошлого* / З. М. Оруджев. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – С. 378.

нині економічну й фінансову діяльність. Перед тим, як діяти, вони повинні приймати миттєві рішення, бути здатні передбачати й адекватно реагувати на проблему, вміти читати послання й символи своїх партнерів і конкурентів. У глобальній економіці виникає нова глобальна еліта, яку стимулює й захищає влада електронної технології; вона не віддана якій-небудь одній країні; вона мислить по-новому з урахуванням нових викликів і умов<sup>10</sup>.

Ця ситуація свідчать про необхідність переосмислити засади старої економічної системи. «В інформаційній економіці, – вказує Дж. Нейсбіт, – додаткова вартість створюється не працею, а знанням. Марксова теорія вартості, народжена на початковому етапі індустріальної економіки, повинна бути замінена *теорією вартості, яка створюється знанням*»<sup>11</sup>. Помилка традиційного підходу, на якому ґрунтувався марксизм, очевидно, полягала в тому, що не наука детермінована економікою, а навпаки – економіка детермінована знанням і сформованим на його основі способом мислення. Тепер знання може створювати не лише соціокультурні, а й економічні цінності. На це повинна бути орієнтована також сучасна освіта.

У ситуаціях практичного життя сучасний спосіб мислення стверджується шляхом стабільного, безперервного зростання наукових знань, які призводять до постійного оновлення й удосконалення технологій. А це виводить за рамки вузько зрозумілої наукової теорії та передбачає розгляд її філософськометодологічних передумов, зокрема реконструювання того духовного контексту, певної смислової мережі, яка в кожному епоху визначає людську діяльність і мислення. Результатом цього є десинхронізація – накладання часових й просторових змін один на одну. Якщо ці зміни розглядаються на фоні революції в системі знань, ми одержуємо можливість оцінити все перетворююче значення подій, що відбуваються. Ці процеси не впливають на саму лише економіку, підприємці не можуть просто впровадити систему заснованого на знанні управління і рухатися далі. Сучасні зміни впливають на процес прийняття рішень, і тому важливо, на яких постулатах засновані – правильних або неправильних. Ми живемо в епоху, коли наші перевірені часом критерії визначення істин-

<sup>10</sup> Везерфорд Дж. *История денег: борьба за деньги от песчаника до киберпространства* / Дж. Везерфорд. – М.: ТЕРРАКнижный клуб, 2001. – С. 316.

<sup>11</sup> Тоффлер Э. *Революционное богатство* / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – С. 28.

ного й хибного самі виявляються під сумнівом», – вказує Е. Тоффлер<sup>12</sup>. А сумнів, як відомо, є основою пізнання істини. Боротьба навколо питання про істину є частиною процесу зміни нашого мислення в розумінні глибинних основ нашого життя.

Особливість сучасного мислення зумовлена спектром прояву поліфонії індивідуальних способів організації соціального життя та його стилів. Відповідно ідея про суспільство різних можливостей проникла в інші сфери: релігію, мистецтво, музику, розваги, створивши культурну, етнічну, расову різноманітність, характерну для країн, чільних у розвитку сучасної цивілізації. Така тенденція розповсюджується на всі сфери духовного життя людини, яка починає все більше домінувати. У цій різноманітності головним об'єднуючим елементом є бажання реалізувати енергію інтелектуального дослідження, тобто духовну насагу. Багатоваріативність, неповторність, охоплення всіх ступенів і градацій, які відокремлюють один полюс цілого від його іншої сторони, неперервність переходів з одного стану в інший як «креативний крок» – такі перші, вихідні риси нашої нової епохи. Характерна для неї багатоплановість рішень, оновлення всіх сфер діяльності полягає у застосуванні нових інтелектуально-мисленневих підходів. Адже в інформаційному суспільстві для реалізації творчих задумів буде використовуватися знання, а не фізична могутність, і технології майбутнього стануть розширювати й збагачувати наші інтелектуальні здібності, наповнювати розумінням і спрямованістю на пізнання сутності світу.

Специфіка синергетичного мислення. Важливе значення для розвитку мислення в сучасну інформаційну епоху має її невизначеність, яка породжує безліч можливостей. Невизначеність є імпульсом для творчості, тому постає однією з головних характеристик мислення, яке можна назвати синергетичним. Насамперед це мислення «нелінійне», яке застосовується до складних систем. Для суспільства й людини підхід з позиції методології складних систем і нелінійної динаміки зовсім не заперечує специфіку свідомості, мислення, духу і свободи волі людини. Цей підхід – один з аспектів опису поведінки людини, подій, феноменів соціокультурного життя з позиції загальних паттернів поведінки складного у світі взагалі. Це положення відповідає нинішній універсалізації нелінійного (ймовірно, поліваріантного) характеру опанування природного й соціального життя, а також інтелектуального середовища існування людини, що пов'язано з актуалізацією категорій і смислів сучасної культури.

<sup>12</sup> Тоффлер Э. *Революционное богатство* / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ; ПРО-ФИЗДАТ, 2008. – С. 546.

У контексті міждисциплінарної методології, яка найбільше підходить до розуміння сучасності, для пояснення зростаючої складності всіх сфер соціального життя, ми приходимо до усвідомлення нелінійності навколишнього світу – природного й соціального. Це означає невизначеність у функціях розподілу ймовірностей, отже, існує можливість здійснення навіть малоймовірних подій. Екстремальні події стають нормою, а не винятком у складному світі, у якому ми живемо. Нелінійність означає можливість розростання флуктуацій (випадковостей). Нелінійна система проходить через ситуації неусталеності й безпосередньо залежить від початкових умов; малозначущі події, незначні відхилення, флуктуації можуть призвести до колосальних наслідків. «Синергетичні ефекти нелінійних взаємодій, – вважає відомий німецький учений *К. Майнцер*, – не можуть бути передбачені в їх віддалених наслідках. Окрім того, нелінійність означає масштабну інваріантність структур світу як у їх просторовому, так і в часовому аспекті»<sup>13</sup>.

З позицій нелінійного мислення суспільства, народи, люди є результатом різновекторної діяльності з більшим або меншим рівнем свободи. З всезагальної точки зору можна спостерігати окремих індивідів, які здійснюють внесок своєю активністю в колективне положення суспільства, відображаючи культурний, політичний, економічний та інші параметри його порядку. Вказані параметри сильно впливають на індивідів цього суспільства, орієнтуючи їх активність, посилюючи й послаблюючи їх установки та здібності. Цей тип зворотного зв'язку характерний для складних динамічних систем (суспільства, свідомості тощо). Якщо контрольні параметри умов навколишнього середовища досягають певних критичних величин завдяки внутрішнім і зовнішнім взаємодіям, то соціальні перемінні можуть зміщуватися у сферу нестабільності, з якої можуть виникати різноспрямовані альтернативні шляхи. Йдеться про те, що незначні, але непередбачувані випадкові дії (наприклад, дії дуже небагатьох впливових людей, наукові відкриття, нові технології) можуть стати вирішальними при виборі одного з різноспрямованих шляхів, за яким буде, можливо, розвиватися суспільство або реалізовуватися людина.

Нелінійне мислення дає можливість усвідомити, що глибокі проникнення в динаміку самоорганізації високорозвинених систем роблять необхідною нашу відмову від парадигми централізованого контролю. Однак самоорганізація може призводити й до небажаних результатів. Так, потрясіння в політичному житті часто виходять зпід контролю, що

<sup>13</sup> Майнцер К. *Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение* / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 97.

призводить до негативних наслідків у житті суспільства. Тому необхідно дотримуватися балансу між самоорганізацією й відповідним рівнем контролю. Глобальні кризи (фінансові, духовні, геополітичні, екологічні тощо) мають потребу в розробці й застосуванні відповідних, також глобальних стратегій і міжнародної кооперації між народами. Управління складністю повинно враховувати невизначеність, що існує в реальному світі, а не ігнорувати її. Управління складністю – це структурований процес, який скорочує індивідуальні затрати, збільшуючи тим самим можливості для соціального, технологічного й наукового пізнання та вивчення досвіду глобального співжиття<sup>14</sup>. У гуманітарних науках, насамперед в освіті, ми повинні прагнути до побудови самоорганізуючих систем з контролем нових властивостей. Виявляючи з позицій такого мисленнєвого підходу глобальні тренди й параметри порядку складної динаміки, ми маємо шанс впровадити наші плани реформи освіти в життя, що складає власне його сенс.

Синергетичний аспект сучасного мислення, таким чином, зумовлений розумінням складності насамперед природного й соціального життя, яке під час усе більш глибокого вивчення постає у своїй невизначеності, непередбачуваності, можливість неочікуваних змін. У цьому контексті, якщо коротко охарактеризувати сутність синергетичного бачення еволюції мислення, у центрі уваги постають три основні ідеї: а) принципова відкритість систем наукового знання й навчальнопізнавальної діяльності; б) нелінійність еволюції наукового знання й інтелектуальних здібностей людини; в) самоорганізація складних систем, до яких насамперед відносяться свідомість, пізнання, мислення, творчість тощо. Іншими словами, під еволюцією мислення потрібно розуміти розвиток не лише систем наукового знання, освітньокультурної діяльності, а й пізнавальних здібностей людини. Сутність еволюції наукового знання в системі нелінійного мислення може бути зрозуміла через ідею поліваріантності, альтернативності шляхів еволюції науки, тобто різноманітності підходів, напрямків, традицій тощо. Поіншому в сучасному світі жити, діяти, творити, реалізовувати програми, проекти й у цілому протистояти все більш складним викликам неможливо.

Методи і способи нелінійного мислення в «суспільстві знання». В силу свого когнітивного характеру нелінійне мислення призводить до нового конструктивного діалогу між фахівцями різних наукових дисциплін. Зазначаючи, що в наш час людство наблизилося до досягнення

<sup>14</sup> Майнцер К. *Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение* / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 97-98.



невиправної невизначеності своєї історії, видатний французький філософ *Е. Морен*, який, окрім усього, є президентом «Асоціації складного мислення» (*Association pour la pensee complexe*), створеної у Франції, ставить завдання навчати розумінню «людських умов». Це означає, що в планетарну еру, у якій ми живемо, пізнання людини передбачає насамперед осмислити її місце у світі. Прогрес знання в космології, геофізиці, екології, біології, дослідженнях доісторичного періоду змінили наші уявлення про Всесвіт, Землю, життя та власне людину. Однак ці знання поки розрізненні, тому виникає епістемологічна проблема. Її сутність у тому, що неможливо досягнути складну єдність людини ні шляхом так званого «розділяючого мислення», яке зображує людську природу поза космосом, у якому ми живемо, поза фізичною матерією й духом, з яких ми утворені, ні шляхом «редукційного мислення», яке зводить людську єдність до суто біоанатомічного субстрату. Гуманітарні науки розділені на обособлені сфери дослідження, тому людина стає невидимою, зникає, як «слід на піску». Виникає необхідність для системи освіти «великого возз'єднання розсіяних знань, які є результатом досліджень у природничих науках, для осмислення місця людини у світі, а також знань, нагромаджених у гуманітарних науках, щоб пролити світло на багатомірність і складність людини»<sup>15</sup>. Інтеграція в ці досягнення гуманітарного знання й культури досягається через креативи нелінійного мислення, яке може пояснити всі виклики сучасності.

Вказуючи на роль і значення синергетичної методології в сучасній освіті, в зміст якої входить нелінійне мислення, зазначимо її подвійний характер. Поперше, може йтися про синергетичні підходи до освіти, нелінійний спосіб мислення й організацію процесу навчання й виховання; подруге, можна говорити про освіту через синергетику, шляхом передавання й поширення сучасних знань. У першому випадку синергетика виступає як метод освіти, а в другому – як її зміст. В обох випадках потрібно опиратися на можливості нелінійного (синергетичного) мислення.

У його контексті синергетичні методи освіти включають насамперед самоосвіту. Справа в тому, одне з ключових понять синергетики – самоорганізація у процесі навчання означає самоосвіту. Інші методи: нелінійний діалог, пробуджуюче навчання, навчання як інактивізація, як адаптивна модифікація, гештальтнавчання. Усі названі методи змушують пізнавати, думати, знати, міркувати, творити, уявляти, вступати в

<sup>15</sup> Морен Э. *Образование в будущем: семь неотложных задач* / Э. Морен // Синергетическая парадигма: синергетика образования. – М.: ПрогрессТрадиция, 2007. – С. 47.

діалог, обговорювати й пропонувати своє. Усе це фундаментальні дії, що практикуються у найбільш передових навчальних закладах, ставлячи завдання одержати сучасну, творчо мислячу людину. Вона повинна «добре мислити», що означає такий «спосіб мислення, який дозволяє «схопити» текст і контекст, індивіда і його оточення, локальне і глобальне, багатомірне, коротко кажучи, складне ціле, тобто умови людської поведінки», – вказує *Е. Морен*<sup>16</sup>. Таке всебічне осмислення дає можливість зрозуміти як об'єктивне, так і суб'єктивне, хибне та істинне, раціональне та ірраціональне, моральне та аморальне в науковому пізнанні й соціальній життєдіяльності.

Нові системи наукового пізнання й нові підходи до освіти вимагають інших, відповідних до вимог сьогодення способів передавання й поширення породжених інформаційною епохою знань. Насамперед ідеться про всебічну розробку засобів візуалізації знань через систему сучасних інформаційнокомп'ютерних технологій. Усі способи, методи й аспекти сучасного мислення потребують подальшого розвитку й реформування. Потрібно зважати, що для продуктивного розвитку освіти й наукового пізнання необхідно розуміти мислення як інтерсуб'єктивну діяльність. Серед її основних способів потрібно виокремити діалог, гру й розуміння. За своєю практичною, пізнавальною й комунікативною значущістю ці способи та здатності мислення як інтерсуб'єктивної діяльності виражають сутнісні, глибинні якості людини. Вони є основою спілкування людей, відрізняючись один від одного особливою взаємопов'язаністю, регулярністю, правилами й раціональністю. При цьому діалогічні способи мислення містять елементи ігрових дій і процесів розуміння так само, як ігрове мислення протікає в діалогічних формах і передбачає взаєморозуміння, а самі способи розуміння опосередковуються ігровими й діалогічними засобами. У контексті сучасних соціокультурних потреб і вимог потрібно зауважити, що якими б не були інші інтерсуб'єктивні способи мислення, у них завжди обов'язково присутні елементи діалогу, гри й розуміння<sup>17</sup>.

Властивості діалогічного мислення обговорювалися й вивчаються в термінах найширших філософських, культурологічних, риторичних, логічних, політичних та інших інтерпретацій і тлумачень. Інтерес до ви-

<sup>16</sup> Морен Э. *Образование в будущем: семь неотложных задач* / Э. Морен // Синергетическая парадигма: синергетика образования. – М.: ПрогрессТрадиция, 2007. – С. 83.

<sup>17</sup> Шилков Ю. М. *Язык и познание: Когнитивные аспекты* / Ю. М. Шилков. – СПб: Владимир Даль, 2013. – С. 396-397.

вчення діалогічного мислення зростає в зв'язку з постійними змінами соціальної, політичної, економічної ситуації в сучасному світі, з процесами інформатизації суспільного життя, зміною перспектив культурного й науковотехнічного процесу, потребою в нових моделях освіти й навчання. Мислення як гра виражає ідеальний аспект гри як вид людської діяльності, що відбувається повсякденно (в понятійних та емоційних формах). Мислення як розуміння є необхідною умовою і засобом спілкування, діяльності, методом пізнання та відіграє роль пояснення, інтерпретації, тлумачення. Творча продуктивність мисленнєвої діяльності людини визначається її здатністю зрозуміти світ іншої людини й тим самим – зрозуміти саму себе.

У сучасних дослідженнях виокремлюється поняття «методологічної культури мислення». Ідеться про типові для конкретної історичної епохи пізнавальні орієнтири, які проявляють себе як ідеал раціональності; як методологічні навички й «інструменти» дослідження; як форми усвідомлення дослідником себе суб'єктом пізнання. Особливе значення має те, що сучасний етап розвитку науки супроводжується визнанням дослідницькою та освітянською спільнотою факту співіснування концептуальних систем, які опосередковують різне розуміння, інтерпретацію одних і тих самих явищ, процесів і при цьому не виключають, а взаємодоповнюють одне одного. Внаслідок цього сучасний дослідник і освітянин повинен навчитися формувати достовірне знання в умовах наявності в теоретичному пізнанні та взаємозбагачення різних теоретикометодологічних систем аналізу й відліку<sup>18</sup>. Можна стверджувати, що в сучасному пізнанні відбувається формування методологічної культури мислення, заснованої на узгодженні різних стилів мислення, типів методологічної рефлексії суб'єкта пізнання, різних способів і підходів у навчанні.

У ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних методів і способів мислення одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінностей сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність дослідників до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників наукових товариств. При цьому незалежно від змісту їх діяльності узгодити чужі уявлення зі своїми власними, виміряти незнайомі форми мислення відповідно до стандартів раціональності та істинності. Сучасна наука і освіта опинилися в ситуації, коли можливість їх самозбереження, відтворення,

<sup>18</sup> Медведєв В. А. *О тенденциях развития методологической культуры мышления* / В. А. Медведєв // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161.

розвитку залежить від уміння вчених формувати достовірне знання в умовах взаємодії в просторі пізнання й навчання множини концептуальних систем відліку, у процесі формування нових вимог до методологічної культури мислення.

Мислення – це феномен, завдяки якому людина пізнає, опановує й підкорює світ, одночасно змінюючись сама. «У мислячої людини й совість інша», – кредо класичної філософії. Мислення є запорукою творчої діяльності, яка формує таланти, відкриття й досягнення яких визначають специфіку епохи. Мислення «вбудовує» індивіда в культуру й систему знань, які водночас є його продуктом. У сучасному світі, перенасиченому інформацією, мислення позбавляє від непотрібного, мінливого, від хибних цінностей і стереотипів масової свідомості, відкриваючи тим самим простір для самореалізації людини. Завдяки мисленню людина стає мудрою. За *Платоном*, мудрий не завжди є всезнаючим. Мудрість – це не актуальне знання, а потенція розуму. Мудрість є могутній інструмент пізнання, оскільки мудра людина черпає знання з величезної сфери невиявленого й прихованого в її розумі і душі. Мудрість є джерелом мислення, яке відкриває всі шляхи для продуктивного пізнання та практики.

**Анотація:** У статті охарактеризовано проблему культури мислення у філософському дискурсі. Визначено, що за філософією залишається право шукати й знаходити відповіді на найбільш актуальні та важливі питання, які ставить життя. Це право зумовлене її здатністю надавати мисленню сили енергії, можливості вести суто інтелектуальні справи на високому рівні категоріального узагальнення. Визначено, що у наш час, в епоху прагматизму й «чистого розрахунку», заміни мислення й міркування «технологізмом» і «конструктивізмом», часто можна почути слова про втрату філософією свого значення, про знецінення її теорій, про її заміну конкретними науками. Доведено, що у ситуації співіснування в сучасній філософії, освіті та науці якісно різних методів і способів мислення одним із ключових факторів збереження наукової раціональності як умови досягнення істини і цінностей сучасної культури, факторів самозбереження науки й розвитку теоретичного пізнання стає здатність дослідників до взаємоповаги, розуміння значущості праці «близьких» і «далеких» представників наукових товариств.

**Ключові слова:** культура мислення, нелінійне мислення, суспільство знань, синергетичне мислення, соціально-економічні трансформації

**Abstract:** The article is devoted to the problem of a culture of thinking in philosophical discourse. It was determined that philosophy has the right to seek and find answers to the most urgent and important issues rose by life. This right is due to its ability to provide thinking with power of energy as well as possibility to deal with intellectual cases on the highest level of categorical generalization. It is determined that in our time, in the

era of pragmatism and «pure calculation», replacing thinking and reasoning by «tehnologizm» and «constructivism», you can often hear the words about the loss by philosophy of its value, depreciation of its theories, its replacement by specific sciences. It is proved that in a situation of coexistence in modern philosophy, education and science quite different methods and ways of thinking, one of a key factor preservation of scientific rationality as a condition for achieving truth and values of contemporary culture, factors for science self-preservation and the development of theoretical knowledge is the ability of researchers to mutual respect, understanding of investigation significance of «close» and «far» representatives of scientific societies.

**Keywords:** culture of thinking, nonlinear thinking, knowledge society, synergistic thinking, socio-economic transformation

### Бібліографія

- Валери П. *Декарт* / П. Валери // Вопросы философии. – 2005. – № 12. – С. 159-168.
- Везерфорд Дж. *История денег: борьба за деньги от песчаника до киберпространства* / Дж. Везерфорд. – М.: ТЕРРАКнижный клуб, 2001. – 320 с.
- Гегель Г. В. Ф. *Философия духа* / Г. В. Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
- Майнцер К. *Вызовы сложности в XXI веке. Междисциплинарное введение* / К. Майнцер // Вопросы философии. – 2010. – № 10. – С. 81-98.
- Медведев В. А. *О тенденциях развития методологической культуры мышления* / В. А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161-164.
- Морен Э. *Образование в будущем: семь неотложных задач* / Э. Морен // Синергетическая парадигма: синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24-96.
- Нейсбит Дж. *Мегатренды* / Дж. Нейсбит. – М., 2003. – С. 29-30.
- Оруджев З. М. *Способ мышления эпохи: Философия прошлого* / З. М. Оруджев. – М.: Едиториал УРСС, 2009. – 400 с.
- Тоффлер Э. *Революционное богатство* / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер. – М.: АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – 569 с.
- Шилков Ю. М. *Язык и познание: Когнитивные аспекты* / Ю. М. Шилков. – СПб: Владимир Даль, 2013. – 542 с.
- Шпенглер О. *Закат Европы* / О. Шпенглер. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 1376 с.
- Ясперс К. *Смысл и назначение истории* / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.



Bogusław Śliwerski

---

## **TEORETYCZNE PODSTAWY WIEDZY O KSZTAŁTOWANIU POSTAW PATRIOTYCZNYCH**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЗНАННЯ ПРО ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЗМУ**

#### **THE THEORETICAL BASIS OF THE KNOWLEDGE ON PATRIOTIC ATTITUDES SHAPING**

„Pocałunek złożony na ziemi polskiej ma dla mnie sens szczególny. Jest to jakby pocałunek złożony na rękach matki – albowiem Ojczyzna jest moją matką”.

(Jan Paweł II)

### **1. Wprowadzenie**

Podjęcie tego tematu wynika z faktu, że o kształtowaniu postaw patriotycznych właściwie przez początkowe dwie dekady transformacji ustrojowej w naszym kraju w ogóle nie dyskutowano. Ważniejsze było rozstrzygnięcie tego, co jest istotą kształcenia i wychowania w ogóle, jaka jest tożsamość pedagogiki, co powinno się zmienić w metodologii badań pedagogicznych, w jaki sposób pedagogika powinna radzić sobie z problemami wynikającymi z procesów globalizacji i jednoczenia się Polski z Unią Europejską, jaką odgrywa rolę w przestrzeni publicznej itp. Różne były tego powody, chociaż niewątpliwie kluczowym jest stan polskiej polityki oświatowej i sposoby zarządzania nią przez władze centralne. Nie po raz pierwszy w dziejach naszej oświaty te właśnie postawy schodzą na plan dalszy, by po długotrwałym już stanie uspokojenia, wyciszenia, a może i celowego wygaszania ich przez polityków, tuż przed kolejnymi w państwie wyborami – samorządowymi, na-

stępnie parlamentarnymi i prezydenckimi, jak i w okresie świąt państwowych i religijnych stają się one punktem centralnym sfery publicznej.

Trafnie pisze o tym Jerzy Nikitorowicz: „Jesteśmy jednak częścią historii i złożonego współczesnego świata, a więc ponosimy odpowiedzialność zbiorową za przeszłość i teraźniejszość. Pamiętamy słowa Cypriana Kamila Norwida, który pisał, że Ojczyzna to wielki zbiorowy obowiązek. Czy jako obywatele, na których ciąży regulowanie sprzeczności wielokulturowego świata, podejmujemy ten trud? Z jednej strony możemy kreować bogatą, rozbudowaną, wielowymiarową tożsamość, ale z drugiej poddajemy się próbom narzucania coraz węższego samookreślenia, „wciskania” w gorset jednowymiarowy. Stajemy się coraz bogatsi wewnętrznie, realizujemy się w wielu wymiarach życia, a jednak te wymiary nie wytrzymują zewnętrznego nacisku”<sup>1</sup>.

Nie będę pisał o tym, jak kształtować postawy patriotyczne i obywatelskie, tylko w jakim kontekście naukowym pojawiają się rozprawy wskazujące na potrzebę czy konieczność ich kształtowania. O tym, jak kształtować postawy patriotyczne, jak wychowywać patriotycznie pisał Karol Kotłowski, toteż nie będę w tym miejscu odtwarzał opisanych przez niego mechanizmów i prawidłowości<sup>2</sup>. Osadził je w neobehawioralnej, psychologicznej koncepcji człowieka zastrzegając się zarazem, że pedagogiczne tezy i propozycje oddziaływań mają probabilistyczny charakter. Jak słusznie pisze: „[...] w naszej pracy wychowawczej nigdy nie jesteśmy w stanie zrealizować w pełni ideałów wychowawczych, możemy tylko do nich się zbliżać w mniejszym lub większym stopniu”<sup>3</sup>.

Niezależnie od powyższego podejścia, nauka może także odślaniać inne koncepcje człowieka oraz źródła i powody zewnętrznego nacisku na jego postawy patriotyczne, odślaniać kulisy procesów i strukturalnych rozwiązań, w wyniku których te właśnie orientacje kierunkowego rozwoju osobowości, jej aksjonormatywne nastawienia, wiedza i umiejętności nabierają określonych treści i eksterioryzacji. Teoretycy wychowania już dawno temu zwracali uwagę na to, że ten typ postaw społecznych wymaga poznania i utrwalenia określonej wiedzy, interioryzacji wartości oraz nabycia, rozwinięcia i aktywizowania pożądaných umiejętności do działania patriotycznego oraz obywatelskiego. Dla przypomnienia taksonomii tych

---

<sup>1</sup> J. Nikitorowicz, *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 15.

<sup>2</sup> K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.

<sup>3</sup> Tamże, s. 80.



postaw, zwróć uwagę na ich istotę, znaczenia oraz już zakorzenione w polskiej pedagogice teoretyczne przesłanki ich kształtowania. Dopiero na tym tle można próbować badać mechanizmy, które sprzyjają pozytywnemu oraz negatywnemu kształtowaniu tych postaw.

## 2. Istota postaw patriotycznych i obywatelskich

Ostatnim studium monograficznym na temat patriotyzmu, niezwykle spójnym metapoznawczo i aksjologicznie była rozprawa Karola Kotłowskiego, którą pisał w latach 70. XX w. w warunkach ustrojowej przemocy totalitarnego państwa, którego instytucjonalna cenzura nie pozwoliła na właściwą filozoficznie i pedagogicznie prezentację treści badań naukowych<sup>4</sup>. Po czterdziestu latach nie da się tej książki czytać jako studium o uniwersalnych przesłankach pedagogicznych, gdyż zostało ono wpisane w doktrynę marksizmu-leninizmu, w której połączono klasową walkę o niezależność narodową państw obozu socjalistycznego z bezwzględnym podporządkowaniem się bolszewickiemu najeźdźcy torującemu sobie drogę do politycznego podporządkowania kolejnych państw w Azji, Afryce czy Ameryce Łacińskiej.

Rozprawa łódzkiego pedagoga powinna być ostrzeżeniem dla kolejnych pokoleń przed tym, jak instrumentalnie można wykorzystać wartość (ideę) patriotyzmu do zdominowania pod pozorem budowania zjednoczonej różnorodności państw podmiotu dominacji nad nimi. Może zarazem uświadamiać nam, jak dalece można za pośrednictwem oddziaływań aparatu władzy i sprzężonej z nim polityki oświatowej niszczyć tożsamość narodową w imię ideologicznie, społecznie, kulturowo, gospodarczo, militarnie a nawet wyznaniowo (ateizacja, wychowanie w światopoglądzie świeckim, antyreligijnym) globalnych interesów. Kiedy K. Kotłowski łączył nierozzerwalne ze sobą dwa fenomeny – patriotyzm z internacjonalizmem (proletariackim) – to uświadamiał nam zarazem, jak bardzo wpływy szeroko zakrojonych i rozprzestrzeniających się sił politycznych mogą zdeterminować postawy patriotyzmu, niszcząc jego rzeczywiste korzenie i przejawy koniecznego wzrostu.

To prawda, że znaczenie pojęcia patriotyzmu zmieniało się w toku dziejów, ale nikt chyba nie podważy tych komponentów jego *definiensu*, które wiążą, ucieleśniają, identyfikują patriotyzm z miłością jednostki do własnej ojczyzny, z poczuciem dumy z dokonań narodowej wspólnoty czy jej przedstawicieli. Kiedy formułujemy pytanie: „czym jest patriotyzm?” to niewątpliwie oznacza to stan ducha i uczuć człowieka, który jest zróżnicowany spo-

<sup>4</sup> Tamże.

łecznie i ideowo, a zarazem wpisuje się w aksjonormatywną wielość postaw wobec tej wartości. W czasie dociekania istoty patriotyzmu naukowcy mówią mnogimi językami, posługują się narzędziami do odczytywania myśli w mieszaniu teorii, nurtów, prądów, kierunków, doktryn, ideologii i światopoglądów. Kierują uwagę ku rzeczy, która rozbrzmiewa wielością głosów, aspektów, mnogością przekazów oraz ich interpretacji. Wychowanie patriotyczne w ścisłym tego słowa znaczeniu polega na zaprawianiu do czynu na rzecz Ojczyzny naszych władz pożądanyczych, szczególnie samej woli, jak i sfery uczuciowej, afektów, namiętności, podczas gdy kształcenie postaw patriotycznych zajmuje się rozwojem i usprawnianiem władz poznawczych i systematycznym wzbogacaniem osoby konieczną wiedzą. „Rezultatem [...]pracy wychowawczej jest powiązanie wszystkich moralnych czynników w człowieku w jeden całokształt, który nazywamy charakterem”<sup>5</sup>.

Studiując literaturę na temat wychowania patriotycznego czy postaw patriotycznych dostrzeżemy, że patriotyzm jest tym fenomenem, który lokuje się w nas, ale ze względu na przedmiot odniesienia zakorzenia się poza naszą indywidualnością, w szeroko pojmowanej zbiorowości terytorialnej, państwowej. Teorie czy modele patriotyzmu zawsze będą potrzebne, by można było na ich podstawie interpretować i rozumieć rzeczywistość, odróżniać fakty i procesy istotne dla interesującego nas problemu od błahych, mniej ważnych. Dzięki różnym interpretacjom możliwe jest dociekanie istoty patriotyzmu, a także dokonanie jej oceny w kategoriach moralnych: co jest dobrym, korzystnym patriotyzmem, a co złym, toksycznym. Włączanie do tego fenomenu dodatkowo komponentu etnicznej tożsamości (np. Polak-patriota) czy wyznaniowej (prawdziwy Polak to katolik) otwiera już przestrzeń do sporów i waśni, także naukowych czy uruchamia residua historycznej tradycji. Ilekroć zaczynamy łączyć patriotyzm jako osobistą postawę wobec własnej Ojczyzny z jakąkolwiek ideologią, światopoglądem, doktryną polityczną, tyłekroć traci ona swoją autoteliczną wartość na rzecz heterotelii obracając się często przeciwko osobistym, suwerennym doznaniom osoby w tym przedmiocie. Nie można jednak pomijać w studiach nad patriotyzmem tych czynników, gdyż każdy z nich może być i jest często znaczącym nośnikiem wartości patriotycznych, jak naród, ojczyzna czy państwo.

Te kluczowe dla pedagogiki pojęcia uświadamiają nam, że nie od dzisiaj toczy się na całym świecie spór o zakres wolności światopoglądowej, o wolność słowa, rozwój nauki. Rodzi to oczywiste pytanie, czy w związku z tym pluralizm myśli humanistycznej, społecznej, w tym pedagogicznej jest przed-

<sup>5</sup> J. Woroniecki OP, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Wydawnictwo Fundacja Servivire Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008, s. 30.

miotem uznania, zrozumienia i akceptacji dla jego obecnego stanu rozwoju i możliwej dalszej ewolucji czy też kwestionuje się go dla doraźnych celów politycznych (ideologicznych), lekceważąc wspomniane wolności? Czyż tak usilnie eksponowana co jakiś czas, troska o przywrócenie ładu politycznego (obiektywnego porządku aksjonormatywnego), w postaci formowania patriotyzmu, zgodnego z oczekiwaniami władzy nie jest efektem prób podporządkowywania przez nie tzw. nadbudowy nauk o wychowaniu oraz polityki oświatowej i ostentacyjnego odrzucenia zasady neutralności moralnej i religijnej państwa, a tym samym zasady neutralności władzy wobec zróżnicowania światopoglądowego w społeczeństwie i upełnomocniającego go pluralizmu idei i wartości w zakresie kształcenia i wychowania patriotycznego. Pojawia się pytanie – na jakiej podstawie usiłuje się dokonywać z udziałem nauk humanistycznych czy społecznych kolejnej „rewolucji społeczno-moralnej” w naszym społeczeństwie, narzucając mu de facto jedynie słuszną orientację aksjologiczną (filozoficzną, psychologiczną) czy/i religijną? To, że władza ma poparcie społeczne nie powinno naruszać zasady neutralności, a więc i wolności nauki, a tym samym powinna zagwarantować ochronę przedstawicieli szczególnie tych prądów czy nurtów myśli, które nie zgadzają się z „prawdą” większości.

Nie jestem przekonany co do tego, że patriotyzm dotyczy tylko tych osób, które łączą te same jego konstytuanty, a więc wspólnota duchowa i materialna wszystkich pokoleń (przeszłych, żyjących i przyszłych) żyjących na tym samym terytorium, używających tego samego języka oraz złączonych wspólną tradycją, kulturą i obyczajami. Jak pisał Kotłowski: „Przecież nacjonaści, szowiniści i rasiści też kochają w jakiś sposób swoje ojczyzny, ale nikt nie ośmieli się twierdzić, że pomiędzy [nimi – BS] [...] można postawić znak równości”<sup>6</sup>. Bycie patriotą wcale nie wymaga życia w kraju odniesienia tej postawy, nie wymaga identyfikowania się z wszystkimi jego mieszkańcami wraz z występującymi między nimi podziałami na tle światopoglądowym, religijnym, politycznym, materialnym, edukacyjnym itp. „Większość emigrantów, przeżywając nostalgię za (niejednokrotnie na zawsze) utraconym krajem ojczystym, bardziej odczuwa potrzebę demonstrowania swoich uczuć patriotycznych, niż odczuwają ją ludzie, którzy rzadko opuszczają miejsce stałego zamieszkania”<sup>7</sup>.

Patriotyzm jest zatem stanem szczególnego rodzaju przywiązania, utożsamiania się osoby z własną Ojczyzną, które warunkowane jest nie tylko wie-

<sup>6</sup> K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>7</sup> J. Nikitorowicz, *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt., s. 39.

dzą na jej temat, samoświadomością odrębności wspólnotowej, ale i silnymi uczuciami miłości, uwielbienia, szacunku do niej i gotowości do działania na rzecz jej pomyślności, osiągnięć czy pozycji w świecie. Pojęcie to możemy rzecz jasna zawężyć do takich kategorii, zakresów jak patriotyzm: narodowy, konstytucyjny, państwowy czy religijny, a więc budować go na tych wartościach, które są dla nas szczególnie istotne, a stają się podstawą do rozwoju poczucia dumy z Ojczyzny. Patriotyzm może jednak mieć swoje emocjonalne odcienie, o których pisze Janusz Gajda, dzieląc go na romantyczny i pozytywistyczny, racjonalny i irracjonalny<sup>8</sup>.

Ten typ postaw ma swoją skalę od silnej nienawiści przez obojętność do fanatyzmu, nabierając odpowiedniego kolorytu, stanu emocjonalnego i działania. A przecież mamy, w podzielonym przez polityków i walczące od lat w polskim społeczeństwie frakcje partyjne, przejawy niszczenia patriotyzmu utożsamianego z polskością. Patriotyzm może być zatem stanem „nie-normalności” w państwie, którego władze czynią wszystko, by tę wartość obrzydzić młodym pokoleniom. Pisze o tym Aleksander Nalaskowski: „Zasadniczo budowa nowego Polaka trwa i dryfuje w kierunku szeroko pojętych przyjemności i doznań. Multikina, światowej rangi zawody sportowe, ogromne inwestycje kulturalne (gale, Wiktory, Złote Maski, Złote Serca, Złote Wątroby, boks zawodowy, coraz zabawniejszy Internet) to tylko materialne dowody na chęć ustawicznej zabawy. Smoleńsk czy Żołnierze Wyklęci się nie nadają – smutasy, a tu trzeba się bawić. Także ciałem. Tak jak każdemu się zachce. Skutkiem tych zabaw będzie wręcz wyparowujący przyrost naturalny i jeszcze większe spustoszenie w systemie oświaty”<sup>9</sup>.

Autorytarnie rządzące społeczeństwem neoliberalnym władze nie zawsze są świadome tego, że patriotyzm może być postawą „uśpioną”, która uaktywnia się w sytuacjach szczególnych, kryzysowych, wywołujących w osobie potrzebę ofiarności, wsparcia czy pomocy własnej Ojczyźnie czy przedstawicielom jej narodu. Może on też być postawą „zaślepienia” wobec Ojczyzny, które przejawia się stanami fanatycznego lub bezkrytycznego wprost oddania własnemu państwu czy swoistej ekspansji tej postawy w środowisku codziennego życia. Patriotyzm może być traktowany jako typ mentalności, która odzwierciedla u człowieka, charakterystyczny dla przedmiotu jej odniesienia, sposób odczuwania i myślenia. Jak stwierdza psycholog Mirosława Czerniawska patriotyzm odnosi się „[...] do zawartości umysłu czy „obrazu

<sup>8</sup> J. Gajda, *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.

<sup>9</sup> A. Nalaskowski, *Ortodoksja i chaos*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 44.

myśli”. W jego skład wchodzi przekonania, ideały, wartości, normy, skłonności, interesy i postawy, które ukierunkowują ludzkie zachowanie<sup>10</sup>.

Natężenie i zakres postaw patriotycznych wśród Polaków zmienia się w czasie w zależności od bardzo wielu czynników, toteż nie powinniśmy wpadać ani w przesadny katastrofizm, ani w euforię, kiedy wyniki na skali postaw patriotycznych są bardzo niskie lub nadzwyczaj wysokie. Ten typ postaw czy mentalnej orientacji człowieka aktywizuje się w bardzo różnych sytuacjach, będąc często uśpionymi. Fakt zatem deklarowania większej lub mniejszej troski o własną Ojczyznę przez badane dzieci, młodzież czy dorosłych o niczym jeszcze nie świadczy, by uderzać w alarmistyczne tony<sup>11</sup>. Podobnie diagnozowano ten typ postaw w okresie międzywojennym narzekając na zbyt niski poziom patriotyzmu wśród młodzieży, a przecież kampania wrześniowa 1939 r., cały okres okupacji hitlerowskiej i bolszewickiej potwierdziły, że z polskim patriotyzmem nie jest tak źle, jak się go kreowało na podstawie wycinkowych badań diagnostycznych, które bazowały na pośrednich przejawach patriotyzmu w wyrażanych na jego temat opinii. Te zaś nie są przecież rzeczywistymi postawami patriotycznymi.

### 3. Teorie i modele kształtowania postaw patriotycznych i obywatelskich

Pluralizm teorii wychowania i kształcenia stał się dla pokolenia pedagogów przełomu XX i XXI w. już czymś oczywistym, naturalnym, choć zarazem wcale niełatwym czy dobrze przyjętym. Jeszcze nie wszyscy są przekonani, że ten stan pęknięcia, radykalnego odcięcia się polskiej humanistyki od monistycznej, zdegenerowanej ideologicznie pedagogiki socjalistycznej stanie się trwałym osiągnięciem nadchodzących czasów transformacji społeczno-poli-

<sup>10</sup> M. Czerniawska, *Patriotyzm – jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt., s. 78.

<sup>11</sup> Zob. E. Ogrodzka-Mazur, *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; E. Żyłkiewicz-Płońska, *Nowa jakość patriotyzmu. Identyfikacje społeczno-kulturowe mobilnych studentów*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; U. Lewartowicz, *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; L. Dyczewski, *Tożsamość i patriotyzm*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; W. Janiga, *Wartości podstawowe w środowisku młodzieży a proces katechizacji*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, I część ogólna. II część szczegółowa, red. ks. W. Janiga, Wyższe Seminarium Duchowne w Rzeszowie, Przemysł – Rzeszów: 2006.

tycznej. Polska pedagogika stała się wraz z przełomem ustrojowym początku lat 90. XX w. nauką zorientowaną na wartości pluralizmu i demokracji, na społeczeństwo otwarte, na różnice, wielość i obcość, na poszanowanie indywidualnej wolności i uspołecznienie. Nie zapomniano jednak o dorobku minionych pokoleń, o wkładzie w rozwój nauki tych, których dzisiaj określamy mianem jej klasyków. Nieuchronna relatywizacja myśli pedagogicznej wynika z faktu, iż obok siebie istnieją różne teorie, niektóre wobec siebie równoprawne, a więc żadna z nich nie może być uznana za konieczną czy jedynie obowiązującą. Teoretycznie każdy tekst naukowy ma tyle znaczeń, ilu jest jego czytelników, toteż możemy dokonać wyboru spośród tych wydarzeń i dyskursów, które najczytelniej wpisują się w ewolucję interesującej nas idei, by dokonać jej swoistego odczytania, wytwarzając tym samym nową wiedzę o tekście.

Teorie naukowe dzieli się w naukach społecznych na wywodzące się z metodologii badań pozytywistycznych i na teorie wyjaśniające, toteż przyjęcie tej drugiej kategorii pozwala na utrzymanie procesu teoretyzowania, który jest związany z nim interesami poznawczymi, jego skutkami oraz tym, w jaki sposób poszczególni naukowcy konstruują swoje wyobrażenia o badanym fenomenie, a także o dynamicznie i często nieprzewidywalnie zmieniającym się patriotyzmie. W zależności od zastosowanego podejścia poznawczego proponuje się podział na teorie wyjaśniające stosunki (między-)narodowe i teorie konstytutywne, tworzące rzeczywistość wychowawczą. Celem badań teoretycznych powinno być zatem [...] „zwrócenie się w stronę krytycyzmu: ku identyfikowaniu, formułowaniu, dopracowywaniu i kwestionowaniu ogólnych założeń, na których opiera się powszechna dyskusja nad stosunkami międzynarodowymi. Celem maksymalnym jest skupienie się na konstrukcji teoretycznej: przyjmując, że pewne założenia są prawdziwe, podczas gdy inne takie nie są, pewne argumenty są uzasadnione, a inne bezpodstawne, zmierzając tym samym do zbudowania stabilnej struktury wiedzy”<sup>12</sup>.

Nauki o wychowaniu nie dysponują jednolitą, zwartą mapą teorii wychowania patriotycznego, w których można byłoby wyodrębnić typowe dla nich nurty. Tym nie mniej, biorąc pod uwagę ogólne mapy współczesnej myśli pedagogicznej, możemy spróbować lokować już istniejącą na ten temat wiedzę w odpowiednich strukturach paradygmatycznych czy teoriopoznawczych. Jak pisał K. Kotłowski: „W istocie pedagogika jest jedna, tylko poszczególni pedagogowie mogą stosownie do swych zainteresowań zajmować w opracowywanych przez siebie zjawiskach określone punkty widzenia i w konsekwencji

<sup>12</sup> S. Burchill, *Wstęp*, [w:] *Teorie stosunków międzynarodowych*, red. S. Burchill, R. Devetak, A. Linklater, M. Paterson, Ch. Reus-Smit, J. True, przeł. Paweł Frankowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2006, s. 12.

eksponować w swych opracowaniach momenty historyczne, psychologiczne, socjologiczne lub wreszcie filozoficzne nadając im przez to odpowiednie zabarwienie. Ogólnie rzecz biorąc żaden kierunek pedagogiki nie może lekceważyć filozofii, gdyż w ostatecznej instancji tylko ona może wyjaśnić wychowawcy sens jego pracy<sup>13</sup>. To, która z orientacji teoretycznych przyjmie w danym okresie czasu swoją dominującą rolę, zależy od makrostrukturalnych uwarunkowań polityki oświatowej. „Są jednak epoki, kiedy nowa zdobywca klasa, dokonując «przewartościowania wartości», narzuca reszcie społeczeństwa inny ustrój i inny system wartości, posługując się przy tym najczęściej terrorem”<sup>14</sup>. Patriotyzm może być wykorzystywany do powyższych celów.

W społeczeństwie ponowoczesnym, otwartym, poddawany globalistycznym procesom przenikania idei, wartości i kultur z różnych stron świata, coraz trudniej jest udowodnić, z jakich źródeł współczesna młodzież czy osoby dorosłe, w tym nauczyciele i wychowawcy, czerpią inspiracje dla własnego patriotyzmu. Część przecież przedstawicieli nauk, zakorzenionych, w jakże zróżnicowanych między sobą nurtach, teoriach, prądach czy kierunkach wychowania, bierze pod uwagę albo preferowaną przez siebie szkołę myśli filozoficznej, historycznej, socjologicznej, teologicznej, psychologicznej czy pedagogicznej, albo dorobek naszej cywilizacji. To ta perspektywa wraz z jej tradycją czy wielością intra- i transdyscyplinarnych podejść badawczych sprawia, że konstruuje się normatywne modele wychowania patriotycznego czy podporządkowuje im badania naukowe.

Także Steve Smith uważa, że teorie definiuje się w opozycji do praktyki, do rzeczywistości, której nie są one w stanie do końca ani wyjaśnić, ani też przewidzieć, ale mogą wskazać, jakie istnieją możliwości ludzkich działań i interwencji. To, że w nauce panuje teoretyczna niezgoda, że podział teoria kontra rzeczywistość jest fałszywą dychotomią i że mogą one zarówno odzwierciedlać rzeczywistość, jak i ją modelować ukierunkowuje zainteresowania poznawcze na epistemologiczne struktury teorii, na dociekanie tego, co powinno być podmiotem badań, co jest jej jasno określoną domeną refleksji intelektualnej i czy ma specyficzne cechy wyróżniające oraz jaką metodologię należałoby zastosować w tych badaniach. Upadek pozytywistycznego przeświadczenia, że w naukach możliwe jest osiągnięcie konsensusu teoretycznego doprowadził do zrozumienia, że w świecie zjawisk społecznych, a tym bardziej humanistycz-

<sup>13</sup> K. Kotłowski, *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestoleciu Polski Ludowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego. Nauki Humanistyczno-Społeczne”, Seria I, 1976, zeszyt 14, s. 120.

<sup>14</sup> K. Kotłowski, *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968, s. 7.

nych istnieje i jest coraz powszechniej akceptowana wielość konkurujących ze sobą podejść teoretycznych, w związku z czym konieczne jest prowadzenie badań interdyscyplinarnych także w tym zakresie. „Dzięki gwałtownemu wzrostowi od lat siedemdziesiątych XX wieku teoretycznej aktywności w obrębie dyscyplin można obecnie traktować teorię stosunków międzynarodowych jako dyscyplinę zawierającą szeroki wachlarz alternatywnych, pokrywających się i konkurujących ze sobą teorii światowej polityki”<sup>15</sup>.

To, co dla jednych badaczy jest wyjaśnianiem pewnych praw czy prawidłowości, które określają niezmiennie lub prawdopodobne związki, dla innych jest wyodrębnianiem jakiejś o nich wiedzy, uogólnianiem jej i integrowaniem, dla jeszcze innych jest sposobem wnioskowania co do jakichś relacji, dla jeszcze innych teoria jest przedstawianiem jakiejś postulowanej wizji czy obrazu świata (teorie normatywne) cz wreszcie jest teoretyczną refleksją, która obejmuje kwestie epistemologiczne i ontologiczne danej dyscypliny wiedzy. W tej sytuacji niezwykle trudno jest dokonywanie jakichkolwiek porównań tak zróżnicowanych w swej genezie i funkcjach teorii, gdyż trzeba byłoby pracować nad wytworami, które są do siebie często zupełnie niepodobne. „Na przykład postmodernizm może negować znaczenie «wielkich teorii», a także odrzucać sugestię, że ich wkład w badania nad polityką światową tworzy «szkołę» czy choćby jednorodny sposób teoretyczny. Jeśli dalsze dowody na różnorodność są potrzebne, to wielość nazw używanych do opisu tego samego podejścia teoretycznego jest kolejnym przejawem tego zamętu (na przykład utopizm, idealizm, liberalny instytucjonalizm i teoria współzależności są alternatywnymi określeniami zasadniczo tej samej tradycji teoretycznej). Musimy zatem chyba żyć ze świadomością, że istnieją kategorie teorii, takie jak wspomniany wcześniej podział między teorią wyjaśniającą a konstytutywną, które są nieporównywalne i być może nie do pogodzenia”<sup>16</sup>.

Swoistego rodzaju wojna między teoriami sprawia, że są takie na arenie sporów, którym odmawia się traktowania ich jako uzasadnionego dyskursu naukowego, prowadząc do ich wykluczania. Zawsze pozostaje do wyjaśnienia w takich sytuacjach kwestia tego, na jakiej podstawie w sposób arbitralny nie dopuszcza się do zaistnienia, upowszechnienia czy dalszego rozwoju tego, co wchodzi w skład akademickiej wymiany wiedzy, a co powinno się znaleźć na jej obrzeżach lub poza jej granicami. Rodzi się wówczas pytanie, czy arbitralnie ustanawiane granice jakiejś dyscypliny naukowej czy np. patriotyzmowi jako kategorii pojęciowej nie są sztucznie narzucone i czy w wyniku tego nie upośledzają zdolności rozumienia zjawisk, które są przed-

<sup>15</sup> S. Burchill, *Wstęp...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>16</sup> Tamże, s. 21.



miotem ich opisu, wyjaśnień czy wdrożeń. Dla pedagogów analiza prowadzonych sporów w naukach społecznych może być dobrym asumptem do tego, by zobaczyć także we własnym obrębie badań, „w jaki sposób intelektualności i argumenty walczą o wpływ na politykę rządu i dlaczego jedna perspektywa może przejść od przewagi (hegemoniczna) do marginalizacji (opozycyjna), jeśli chodzi o wpływ na politykę rządu, zależnie od wydarzeń międzynarodowych i zmieniających się osobowości politycznych”<sup>17</sup>.

Słusznie wskazuje się w literaturze naukowej na to, że na arenie sporów o teorie widać wyraźnie, jak walczą one ze sobą o hegemonię w dwóch sferach: w sferze państwowej (możliwość wpływania na oświatę i procesy wychowania instytucjonalnego czy środowiskowego) oraz w sferze akademickiej, w której prowadzone są debaty i dyskusje zwolenników i przeciwników określonego podejścia teoretycznego do edukacji. Jedni będą zatem dociekać, jak kształtował się patriotyzm danego narodu czy społeczeństwa w toku dziejów świata czy poszczególnych okresach historycznych, ewolucji człowieka i jego myśli, inni skupią się na tradycji religijnej wraz z jej praktykami uświadamiającymi ludziom potrzebę i wartość patriotyzmu, wzmacniającymi uczucia i sieć komunikacji narodowej w tym zakresie oraz inspirującymi do określonych działań, służby, misji itp.<sup>18</sup> Mamy też bardzo głęboko osadzone w personalizmie rozprawy filozoficzne i teologiczne na ten temat, których autorzy eksponują źródła w tych właśnie naukach owych postaw<sup>19</sup>, a nawet łączące perspektywę historyczną z religijną<sup>20</sup>. Są też studia z zakresu biografistyki pedagogicznej, których autorzy poświęcają uwagę badaniom biograficznym wybitnych Polaków, Ojców Kościoła, wzorów osobowych dla młodych pokoleń<sup>21</sup>.

Proces wychowania podlega uwarunkowaniom społeczno-historycznym, a tym samym w każdej z epok przebiega według najczęściej jednak odrębnych w stosunku do minionych okresów, wewnętrznych prawidłowości. Pierwszym zatem piętrem pedagogiki jako nauki o wychowaniu – za René

<sup>17</sup> Tamże, s. 23.

<sup>18</sup> Zob. *Wychowanie do patriotyzmu...*, I część ogólna..., dz. cyt.; K. Chałas, S. Kowalczyk, *Wychowanie ku wartościom narodowo-patriotycznym. Elementy teorii i praktyki*, Jedność, Lublin – Kielce 2006; K. Kaczmarek, *Świadomość historyczna a kształtowanie uczuć patriotycznych*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; K. Kotłowski, *Rzecz o wychowaniu...*, dz. cyt.

<sup>19</sup> J. Podlaszczak, *Wymiar teologiczny wychowania patriotycznego. Wybrane kwestie*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.; S. Hareźga, *Zasady wychowania patriotycznego w świetle Starego Testamentu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> W. Siwak, *Maryja „Królowa Polski”*. *Historia i teologia tytułu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm...*, dz. cyt.

<sup>21</sup> *Patriotyzm i nacjonalizm...*, II Postacie, dz. cyt.

Hubertem – jest właśnie filozofia wychowania lub refleksja filozoficzno-pedagogiczna, w skład której wchodzi badania porównawcze prądów i kierunków pedagogiki. Słusznie przestrzegali K. Kotłowski: „Nierozróżnianie odrębności warstw wychowania i w związku z nimi różnych typów prawidłowości pedagogicznych zawsze będzie prowadziło w dyskusjach do pseudokontrowersji i nieporozumień”<sup>22</sup>. Inaczej zatem powinien analizować wychowanie patriotyczne pedagog o skryształizowanej i świadomie przyjętej orientacji socjologicznej, psychologicznej, teologicznej czy filozoficznej, a inaczej matka wpajająca dziecku podstawowe mądrości życiowe swego środowiska. W obrębie każdej z tych orientacji zwarte są ich prądy czy nurty, które także różnicują pedagogów w refleksji i praktyce wychowawczej. Każdy prąd wychowania odwołuje się do określonej teorii wartości (aksjologii).

Nie ma pedagogiki „bezwartościowej”, jakiejś uniwersalnej aksjonormatywnie, gdyż wychowując „dzieci i młodzież, staramy się zawsze osiągnąć jakiś cel, przedstawiający [...] jakąś wartość dla społeczeństwa lub jednostki, albo też jednego i drugiego”<sup>23</sup>. Wychowawca powinien znać nie tylko cel, do którego zamierza prowadzić wychowanka, ale i strukturę oraz hierarchię wartości. Stojąc na gruncie określonej filozofii wartości nie jest dzięki temu bezradny wobec rzeczywistości, gdyż dysponuje odpowiednim „kompasem ideowym”, pozwalającym mu wznieść się ponad trudności otaczającej go rzeczywistości. Filozofia wartości broni go przed dezorientacją pedagogiczną i doktrynalnym fetyszyzmem. Wychowanie patriotyczne człowieka jest zatem procesem jego integracji wokół patriotyzmu jako wartości z zachowaniem pewnych prawidłowości, które z jednej strony wyznaczają fazy rozwoju psychofizycznego wychowanków, z drugiej zaś sama natura tej wartości i jej usytuowania w odpowiedniej hierarchii.

Z wartością patriotyzmu dzieci spotykają się najpierw w środowisku wychowania naturalnego, jakim jest rodzina. Nie należy zatem przeceniać leżącej u podstaw wychowania patriotycznego perspektywy scjentyistycznej, która dotyczy nauczycieli i profesjonalnych pedagogów, wychowawców i terapeutów. Ich oddziaływania pedagogiczne są wtórne w stosunku do socjalizacji pierwotnej w rodzinie. Mylnie jest przeświadczenie o możliwości wychowania patriotycznego (czy wobec innych wartości) według woli pedagoga. Istnieje przecież obok intencjonalnych oddziaływań tzw. „wychowanie nieświadome, które nigdy nie ustaje. Kształtuje ono pewien typ ludzki zgodnie ze zwyczajami i ideami będącymi wytworem życia zbiorowego i wyrażający-

<sup>22</sup> K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964, s. 24.

<sup>23</sup> K. Kotłowski, *Filozofia wartości...*, dz. cyt., s. 33.

mi jego konieczności”<sup>24</sup>. W humanistyce znajdziemy szereg rozpraw na temat wychowania patriotycznego, które wiążą się z jego potoczną recepcją, postrzeganiem. To zaś jest uwolnione od warsztatu naukowego, metodologicznego, a skierowane jest do szeroko pojmowanego społeczeństwa, by kształtować opinię publiczną na ten temat, inspirować polityków i oświatowców do konkretnych działań i ich finansowania itp. Podstawowym kryterium takich perspektyw i działań jest to, czy przemówiły one do świadomości społecznej i jakie wywołały reakcje, czy wzbudziły określone zainteresowanie, czy może sprawiły, że odczytywana treść straciła dla czytelników na znaczeniu. Świetne rezultaty wychowawcze w tej sferze osiągają często osoby nieposiadające wykształcenia pedagogicznego i zbyt wielkiej praktyki. Mówi się często o takich niewykształconych, ale „świetnych pedagogach, że są przez naturę obdarzeni czymś, co się zwykło nazywać «instynktem pedagogicznym» albo «intuicją pedagogiczną». Jako przykład podaje się tysiące matek, które kierując się jedynie sercem wiedzą doskonale, jak należy w danej sytuacji postąpić z dzieckiem, nie gorzej niż absolwent pedagogiki czy psychologii. Mówi się też nieraz, że wychowawcy tej miary, co Janusz Korczak i Antoni Makarenko, również zawdzięczają swoje sukcesy wychowawcze bardziej intuicji niż nauce o wychowaniu, czemu zresztą niejednokrotnie dawali wyraz w swoich wypowiedziach, a mimo to pedagogika zawdzięcza im nie mniej niż uczonym prowadzącym żmudne i długotrwałe badania nad procesami wychowawczymi, zaś dzieła ich są trwałymi pomnikami, aczkolwiek należą bardziej do literatury pięknej niż naukowej”<sup>25</sup>.

Nauczyciel – wychowawca powinien bowiem orientować się w bardzo zagmatwanej problematyce filozoficzno-pedagogicznej świata współczesnego. „Można powiedzieć, że wychowawca powinien wiedzieć dokładnie, czym dziecko być nie powinno, nie zaś kim ono będzie. [...] z chwilą, gdy cele wychowania zostają określone z taką dokładnością, iż nie następują żadnych wątpliwości ani wychowawcom, ani grupie kierującej wychowaniem w państwie, wtedy wychowanie ustępuje miejsca zwykłej indoktrynacji i zamiast wszechstronnie rozwiniętych osobowości zaczyna się produkować skonformizowane typy ludzkie, których najwyższą cnotą staje się posłuszeństwo wobec różnego rodzaju wodzów. Wychowanie w antycznej Sparcie, później u jezuitów, kalwinów i wreszcie w hitlerowskich Niemczech daje chyba najlepsze dowody tego, jak zbytnia precyzja celów wychowawczych doprowadziła wychowanie do degeneracji, przekształcając

<sup>24</sup> K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości...*, dz. cyt., s. 183.

<sup>25</sup> Tamże, s. 32.

je w zwykłą tresurę”<sup>26</sup>. Wiedza o zróżnicowaniu ideałów wychowania, jakie wytwarzają sobie poszczególne środowiska i grupy społeczne, pozwala zrozumieć nie tylko powody, dla których każdy historyczny typ społeczeństwa ma swoje wychowanie, ale i zachodzące w nim zmiany.

Można analizować wychowanie patriotyczne na zasadzie jego przeciwnieństwa, a więc tego, czym ono nie powinno być, by nie służyło nacjonalizmowi, szowinizmowi, neokolonializacji, wynarodowieniu, ekskluzji społecznej, kosmopolityzmowi, nietolerancji czy rasizmowi. Świat nauk o wychowaniu przypomina dzisiaj chaos i natłok idei, teorii i filozofii, które przeciskają się do centrum, by zmusić pedagogów do aktywności poznawczej, do przemieszczania się przez kolejne narracje i dyskursy będące terytorialną odrębnością przesłanek epistemologicznych, ontologicznych czy antropologicznych. Swoistego rodzaju „epidemia” czy inflacja pedagogicznych teorii, ich rozdrobnienie sprawiają, że niektórzy tracą zdolność czynienia rozróżnień między nimi i budowania kluczowych dla dualistycznie postrzeganego świata opozycji, „które zawsze, z jednej strony, wskazują na wartość prawdziwą, a z drugiej, poprzez konfrontację, ustalają zestaw nie-wartości, albo wartości opozycyjnych. Jak w sytuacji takiej nadmiarowości rozproszonych wartości szacować, co jest pięknem, a co brzydotą, co prawdą, a co fałszem, co dobrem, a co złem? Gdy zbyt wiele wartości atakuje nas jednocześnie i nie mają one odniesienia w rzeczywistości, gdyż tylko przypominają one niegdysiejsze prawdziwe dylematy, cały ich system po prostu znika, nie da się ustalić”<sup>27</sup>.

Lech Witkowski zachęca do uwalniania się od dominującej w recepcji dzieł pedagogów bezkrytycznej afirmacji określonej koncepcji wychowania na rzecz przywrócenia dyskursowi pedagogicznemu radykalnej odwagi i wnikliwości humanistycznej, która prowadziłaby do „głębszych teoretycznie, krytycznych rekonstrukcji stanowisk i perspektyw humanistyki współczesnej; rekonstrukcji podejmowanych z myślą o humanizmie i horyzoncie samowiedzy pedagogicznej”<sup>28</sup> Zachęca zatem do takiego penetrowania rozpraw wybitnych humanistów i otwarcia się na wartości ich myśli, by odnaleźć w nich życiodajne impulsy. W związku z tym, że dla humanistyki współczesnej jedną z wiodących kategorii poznawczych stała się ambiwalencja i decentracja, czyni je [...], „metodologicznym kluczem do rozumienia wielowymiarowości strategii myślowej humanisty «mimo wszystko: ze światem i przeciw światu»”

<sup>26</sup> Tamże, s. 50.

<sup>27</sup> W.J. Burszta, W. Kuligowski, *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*, wstępem opatrzył Zygmunt Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1999, s. 97.

<sup>28</sup> L. Witkowski, *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hesse)*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2001, s. 9.

tu», czy dla rekonstrukcji takich choćby zwrotów, jak «dialektyka adaptacji i kreatywności w wychowaniu człowieka»<sup>29</sup>.

Nie ma zatem znaczenia to, że jakaś kategoria pojęciowa nie występuje w odczytywanych tekstach, by nie można było do niej odnieść wpisaną w te teksty koncepcję pedagogiczną. To, jakże nowe podejście interpretacyjne, uruchamia zupełnie nieoczekiwane tropy myślenia, stanowiące – dzięki ujawnieniu nowych aporii i dylematów – wciąż istotne wyzwanie dla pedagogów, którzy ich dotychczas nie dostrzegali, tkwiąc w schematach i banalnych odczytaniach czy przypisując im nawet błędną interpretację. Jeśli podejmuje kwestię patriotyzmu, to powinniśmy dostrzec kryjącą się w nim także jego przeciwieństwa albo dopełnienia o inne wartości. Problem zastosowania teorii pedagogicznych w analizowanych przez pedagogów zagadnieniach wychowania patriotycznego nabiera szczególnego znaczenia właśnie teraz, kiedy w wyniku radykalnego otwarcia się na światową myśl humanistyczną i społeczną mamy coraz większy dostęp do wiedzy także na temat. Czyż nie pojawia się nowe zupełnie zjawisko, jakim jest terroryzm? Nie jest to zatem problem tylko pedagogów, ale wszystkich, którzy zajmują się badaniami w obszarze nauk społecznych i humanistycznych. Warto przyrzeć się temu w szerszej perspektywie, by zdać sobie sprawę z wspólnoty dylematów, przed jakimi stają naukowcy w różnych krajach. Szczególną rolę mogą odegrać tu także badania w obszarze nauk politycznych, skoro pedagogika w ustroju demokratycznym nie jest wolna od wpływów polityki, a tym samym od odczytywania tekstów i budowania teorii kształcenia czy wychowania w nowych dla niej warunkach społeczno-politycznych.

Pedagog sięgający po jakąś filozofię, ideologię czy teorię wychowania, staje się uzbrojonym w nią „władcą”, dysponuje jakąś częścią mocy i sił sprawczych wobec kolejnych pokoleń, kiedy włącza się w formację ich osobowości. Czeka go zatem zadanie odczytywania, klasyfikowania i porównywania ze sobą wielości teorii, by dzięki nim mógł ujrzeć tę szczególną grę różnych warstw i odcieni idei, myśli czy wartości, która mu do tej pory zupełnie umykała, gdyż był zamknięty w systemie uprzednich i odmiennych zarazem wobec tych teorii założeń. Pedagog powinien znać, rozumieć i porównywać występujące w naukach o wychowaniu zróżnicowanie perspektyw poznawczych, które odmiennie opisują istotę także wychowania patriotycznego, wyjaśniają jego fenomen oraz określają swoistą dlań rolę nauczyciela czy wychowawcy. Współczesna pedagogika jest w tym procesie tylko jedną z nauk, pozwalającą uczestniczyć nam w procesie dochodzenia do prawdy.

<sup>29</sup> Tamże, s. 13.

Wywoływanie możliwych odczytań dzieł klasyków, dzięki ich mocnemu osadzeniu w tradycji myśli pedagogicznej sprawia, iż kreujemy świat iluzji, który ma w sobie coś magicznego, coś, co dopuszcza doświadczanie przez nas sytuacji bez wyjścia.

Żadnemu z paradygmatów czy nurtów nie przysługuje prawo priorytetu, nie powinien on zajmować centralnego miejsca i być tym samym punktem odniesienia dla pozostałych. Gdyby przyjąć, że pewne kategorie stricte pedagogiczne, jak: wychowalność (z wpisaną w nią kategorią oporu), wykształcenie (Bildsamkeit), oddziaływanie pedagogiczne (akt pedagogiczny), inicjacja, wspieranie rozwoju, towarzyszenie wzrastaniu, edukacja, akt pedagogiczny, stosunek wychowawczy, dyscyplina, itp. stanowią rdzeń każdego paradygmatu i nurtu pedagogicznego, oddają ich istotę, są im wspólne, to wszystkie prądy i kierunki pedagogiczne zawierające jako kluczową jedną z tych właśnie kategorii, byłyby sobie równe, gdyż w istocie ich przesłanie prowadziłyby do jednego celu, jakim jest wpisany w ów fenomen proces<sup>30</sup>. Kategorie pedagogiczne są bowiem elementem realnej i/lub symbolicznej rzeczywistości pedagogicznej, stanowiąc w niej pewną całość i objaśniając proces wychowania czy kształcenia. Niewątpliwie, taką kategorią pedagogiczną, która w ostatnich latach ponownie staje się przedmiotem zainteresowań badawczych komparatystów, jest patriotyzm.

#### 4. Zakończenie

To wielcy filozofowie, klasycy niemieckiej pedagogiki kultury pisali, że nasze życie jest tekstem. Dzięki szeroko pojmowanej edukacji powinniśmy umieć interpretować to, czego doświadczamy na co dzień. Świat bowiem wokół nas i w nas „żyje w człowieku” i zarazem „żyje człowiekiem”, będąc domeną jego wolności, która jest przez niektórych ujawniana w ich wytworach. Każdy z humanistów ma swój obszar pracy twórczej. Niestety, ostatnimi laty nie tylko współczesna pedagogika odchodzi w świat pozoru, zachłanności, użyteczności, wymierności, pozornego obiektywizmu, redukcjonizmu człowieka i jego duchowości, instrumentalizmu itp. Zło wymaga świadectwa, obecności tych, którzy wezwani do dzielności, powinni przerwać zdarzeń bieg, by pokonać własny strach. Jeśli zatem dochodzą do nas sygnały o narastającej i odżywiającej fali neonacjonalizmu, to znak, że wychowanie patriotyczne dla wspólnego dobra, dla społeczeństwa i kraju, w którym ono

---

<sup>30</sup> M. Bała, *Wielość religii – jedność mistyki?*, [w:] *Pluralizm religijny. Moda czy konieczność*, red. Maciej Bała, Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelpin 2005.

żyje, staje się swoistego rodzaju imperatywem moralnym. Być może bardziej jest nam potrzebne myślenie nie o patriotyzmie, ale patriotyzmem, tak jak myślenie własną Ojczyzną, które zawsze jest czyjeś i zawsze dotyczy czegoś, a jednak jest nienamacalne, niewymierne, ulotne.

Czy pedagogika w ponowoczesnym społeczeństwie wpisze te imponderabilia w zakres swoich sukcesów czy porażek? A może potrzebny jest w świecie simulacrum, pozorów, migotających znaczeń, relatywizmu i redukcji autoodpowiedzialności za własne działania renesans myśli patriotycznej, którą ponownie będziemy zbierać i rozsiewać, by można było nimi oddychać i czuć się z ich powodu wzmocnionym? Ich dotknięcie powinno rezonować w ludzkiej duszy, emocjach i psychice tym, co zapala serce, *tarmosi zmysły* lub wycisza *siłę słów*. Myśl patriotyczna mogłaby ponownie stać się smyczkiem, który porusza struny naszej wrażliwości, doznań, poczucia narodowej tożsamości i godności zachęcając zarazem do działania na rzecz własnej Ojczyzny lub powstrzymując te, które są dla niej szkodliwe. Myśl patriotyczna może jednak być ulotna jak zapach, który zamknięty w flakoniku naszych wspomnień nie da się rozpylać wśród tych, którzy mogliby i powinni dostrzec jej niepowtarzalne walory.

**Streszczenie:** Należy zauważyć potrzebę dyskursu naukowego dotyczącego teoretycznych podstaw wiedzy o kształtowaniu postaw patriotycznych. Patriotyzm jest tą kategorią naukowo-społeczną, która domaga się nowego odczytania i interioryzacji. To od jego zrozumienia zależy wychowawcza mądrość w kształtowaniu dojrzałych jednostek ludzkich nastawionych na twórcze działania prospołeczne. Ważnym jest tutaj poznanie istoty postaw patriotycznych i obywatelskich, o czym traktuje niniejszy artykuł. Artykuł wskazuje również na teorie i modele kształtowania tychże postaw.

**Słowa kluczowe:** postawy patriotyczne, postawy obywatelskie, wiedza, teoria kształtowania postaw patriotycznych, modele kształtowania postaw obywatelskich

**Abstract:** It should be noticed that there is a need for a scientific discourse concerning theoretical basis of the shaping of patriotic attitudes. Patriotism is a scientific and social category that must be re-read and interiorized. It is its understanding that influences educational wisdom while shaping mature human beings that are oriented towards creative prosocial actions. It is essential to recognise the essence of patriotic and public attitudes, which is the aim of this article. The article also presents the theories and models of shaping such attitudes.

**Keywords:** patriotic attitudes, public attitudes, knowledge, theory of shaping patriotic attitudes, models of shaping patriotic attitudes

## Bibliografia

- Bała M., *Wielość religii – jedność mistyki?*, [w:] *Pluralizm religijny. Moda czy konieczność*, red. Maciej Bała, Wydawnictwo „Bernardinum”, Pelpin 2005.
- Burchill S., *Wstęp*, [w:] *Teorie stosunków międzynarodowych*, red. S. Burchill, R. Devetak, A. Linklater, M. Paterson, Ch. Reus-Smit, J. True, przeł. Paweł Frankowski, Książka i Wiedza, Warszawa 2006.
- Burszta W.J., Kuligowski W., *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*, wstępem opatrzył Zygmunt Bauman, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 1999, s. 97.
- Czerniawska M., *Patriotyzm – jak znaleźć mu miejsce w mentalności społeczeństwa?*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Dyczewski L., *Tożsamość i patriotyzm*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gajda J., *Racjonalny patriotyzm jako antidotum skrajnego nacjonalizmu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Haręzga S., *Zasady wychowania patriotycznego w świetle Starego Testamentu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Janiga W., *Wartości podstawowe w środowisku młodzieży a proces katechizacji*, [w:] *Wychowanie do patriotyzmu*, I część ogólna. II część szczegółowa, red. ks. W. Janiga, Wyższe Seminarium Duchowne w Rzeszowie, Przemyśl – Rzeszów: 2006.
- Kaczmarek K., *Świadomość historyczna a kształtowanie uczuć patriotycznych*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Kotłowski K., *Filozofia wartości a zadania pedagogiki*, Zakład Narodowy imienia Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1968.
- Kotłowski K., *Pedagogika filozoficzna na Uniwersytecie Łódzkim w trzydziestolecie Polski Ludowej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, Seria I, 1976, zeszyt 14, s. 120.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1964.
- Kotłowski K., *Rzecz o wychowaniu patriotycznym*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1974.



- Lewartowicz U., *Młodzież i patriotyzm. Wyzwania dla edukacji*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nalaskowski A., *Ortodoksja i chaos*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nikitorowicz J., *Dylematy patriotyzmu, nacjonalizmu i ustawicznie kształtującej się tożsamości. Wprowadzenie do książki*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Nikitorowicz J., *Tożsamość – twórczy wysiłek ku patriotyzmowi*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Ogrodzka-Mazur E., *(Nie)obecność patriotyzmu w świadomości aksjologicznej młodego pokolenia Polaków. „Przesuwanie się horyzontu aksjologicznego” czy kryzys w wartościowaniu?*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Podlaszczak J., *Wymiar teologiczny wychowania patriotycznego. Wybrane kwestie*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Siwak W., *Maryja „Królowa Polski”. Historia i teologia tytułu*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Witkowski L., *Dwoistość w pedagogice Bogdana Suchodolskiego (z aneksem o Sergiuszu Hessenie)*, Wydawnictwo WIT-GRAF, Toruń 2001.
- Woroniecki J. OP, *W szkole wychowania. Teksty wybrane*, Wydawnictwo Fundacja Servivre Veritati Instytut Edukacji Narodowej, Lublin 2008.
- Żyłkiewicz-Płońska E., *Nowa jakość patriotyzmu. Identyfikacje społeczno-kulturowe mobilnych studentów*, [w:] *Patriotyzm i nacjonalizm. Ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.



Jaroslaw Pylynski

---

**DELIBERATIVE TEACHING AND LEARNING  
AS POWERFUL INSTRUMENT FOR DEMOCRATIC  
EDUCATION IN MODERN UKRAINE**

**DORADCZE NAUCZANIE I WYKŁADANIE  
JAKO POTĘŻNE NARZĘDZIE EDUKACJI DEMOKRATYCZNEJ  
WE WSPÓŁCZESNEJ UKRAINIE**

**ДОРАДЧЕ НАВЧАННЯ І ВИКЛАДАННЯ ЯК ПОТУЖНИЙ  
ІНСТРУМЕНТ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ОСВИТИ  
В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ**

“The main purpose of schooling is to educate a citizen. Neither a mathematician nor a philologist, neither an athlete nor an artist, but a citizen, able to live and work for the good of a society. If so, then all the strategies and tactics of modern education and schooling should be primarily aimed to achieve this goal”<sup>1</sup>.

For a long time Ukrainian society was educated under totalitarian control. This primarily applies to those who are over thirty now. The younger generation has also been taught obedience to the state, maybe not as intensively as their parents – but since the majority of teachers and educators never had other experience than totalitarian, they reproduced it in their daily educational practice. Thus the idea of the state as a good or evil parent has been deeply ingrained by the Soviets pedagogy in many Ukrainians. So it is difficult for many citizens to realize that they have to pursue their own interests, create

---

<sup>1</sup> Дем'янчук О. *Політична освіта. Місток між державою та громадянським суспільством* / О. Дем'янчук // Громадянське суспільство: проблеми теорії та практики. – К.: НаУКМА, 2008 – С. 70.

communities, control the authorities they have elected, personally improve their lives and take the responsibility for mistakes and miscalculations.

If children do not learn to read, write and count, they cannot be effective citizens and successful members of a society. This is obvious and nobody objects to it. But the current practices indicate that without proper democratic education, without thoughtful discussion of their own problems and the clarification of all the possible pros and cons, it is impossible for citizens to make qualified decisions which would be supported by the majority and perceived as their own and not imposed by the authorities.

However, the majority can also be wrong if it is insufficiently or badly informed. Since information spreads at the speed of light now, wrong decisions can turn democratic societies into plebiscite democracies, with all the possible negative consequences or worse still – into authoritarian regimes. So democratic education, and above all educating citizens to discuss thoughtfully public issues, can help them become not only active, but conscious decision makers both in their community and in their own country. As one Dutch politician aptly said: «For many of our fellow citizens democracy is something as inevitable as rain». But democracy is not a natural phenomenon, it is a result of purposeful human activity, and has to be taught. This simple truth is unfortunately not so clear for many people<sup>2</sup>.

In this context, it is important to note that people often engage in collective actions, which are quite similar to that of so-called «anonymous flocks». This became especially obvious over the last few decades when information started to spread so quickly that this process can be compared with the visual contact<sup>3</sup>.

Konrad Lorenz notes that people under certain conditions can become an «anonymous flock». An anonymous flock is comprised of many living creatures that stay closely together and move in the same direction. Under such circumstances individuals in the pack try to stay as close as possible to each other. Moreover, according to Lorenz, this desire of closeness can be not only innate, such as for certain types of fish and birds, but it may be the result of individual learning. Observations by scientists over many years and comparison of observations by his colleagues gave Lorenz reason to believe that instinct, which gathers groups of animals, is a fierce force. And this force of attraction to the flock which affects individuals or their small groups increases with size. Lorenz believed that in spite of the apparent drawbacks of animal existence in large packs, this lifestyle should also have some advantages that not only bal-

---

<sup>2</sup> Mathews D. *The Ecology of Democracy*. Kettering Foundation Press. 2014. – P. 5.

<sup>3</sup> Lorenz K. *On Aggression*. *Routhlege Classics*, London NY, 2002. – P. 134-145.

ance the shortcomings, but also exceed them so that long-term selection pressure brought in animals such complex mechanisms of joining in the packs.

Most sociologists believe that the original form of social association is a family, and on its basis various forms of associations that are common among mammals developed in the process of evolution. However, there is reason to believe that the first form of community – in the broadest sense of the word – is an anonymous flock, a typical example of which is a school of fish in the ocean. Within this formation there is no structure, only a large number of identical elements. They definitely influence each other, because there are different forms of communication between creatures that are joined in such unities.

A large school of small and closely united fish shows some volatility. Occasionally some quick-witted fish form a small group that moves forward, outside of the school. But as such groups stretches up and deviate from the main group, the tension inside them rises. Usually this development ends up with the swift retreat of the enterprising groups into the depths of the school. As Dr. Lorenz comments: «Watching these indecisive actions one almost begins to lose faith in democracy and to see the advantage of authoritarian politics»<sup>4</sup>.

Relevance of this worry was corroborated by a simple, but very important experiment conducted with river minnows by Erich von Holst. He took one minnow and removed its forebrain, which is responsible for making fish joining a school. A minnow without a forebrain eats and swims normally, as any other. But it does not care if none of its «relatives» from the school follow; that is the only difference in its behavior. Thus it does not share the inherent indecisive behavior of a normal fish which even is whole busy pays attention to its school, whether other fish are swimming alongside, and how many such fish are about. This did not matter to the brainless fish: if it saw food, or had any other reason for doing so, it swam resolutely in a certain direction and – the whole shoal followed it. By virtue of his deficiency the brainless animal had become the dictator!<sup>5</sup>.

A crucial reason for such behavior is that this form of association is completely anonymous. Each individual is entirely satisfied with anyone's company. The idea of personal friendship does not apply in such anonymous flocks. As members are practically identical, it makes no sense to stick with a particular individual. Ties that unite such anonymous flocks are quite different from the personal friendship that makes our modern communities strong and stable. But friendship and mutual understanding should not only be taught; but they

<sup>4</sup> Lorenz K. *On Aggression. Routhlege Classics*, London NY, 2002. – P. 140.

<sup>5</sup> Lorenz K. *On Aggression. Routhlege Classics*, London NY, 2002. – P. 141.

also need to be maintained and practiced. These skills and knowledge not only emerge and are taught but also are maintained and improved in society groups thanks to constant direct contact.

In the meantime the vast majority of Ukrainians perceive the state as something impersonal, even though, all state functions are performed by certain known people. All the government decisions are made by certain officers, and sometimes it is a small circle of only a few persons. If people are not aware of this simple fact, they do not understand the need to establish effective control over officials, their activities, decisions and income. Only if there is such control, society can overcome or at least minimize corruption and create equal possibilities for all its citizens.

Citizens could have avoided most of the problems or easily overcome them if they were sufficiently informed and could study the problem. Failures are perceived especially painfully when ignorance at society level results in the suffering of individuals, because usually it is much more difficult to correct collective errors than your own. And it's not just because of the different scale, but also because people are often convinced that the majority is always right, that collective intelligence cannot be wrong, so any different minority opinion is false. The situation is complicated by the fact that if the knowledge that mankind has accumulated in math and natural sciences can be impersonally passed to the next generation through books or various electronic information media. Social knowledge, common types of relationships and patterns of actions are mainly reproduced and passed on through live communication<sup>6</sup>. Thus, humanism, tolerance, kindness and mutual assistance cannot be established once and for all, and then only be increased and developed. On the contrary, every time they have to be reestablished. That is why ethical characteristics of a society and moral values of individuals are vulnerable and volatile. What is now considered an unacceptable evil tomorrow may turn into an empty superstition, and, vice versa, something that is perfectly normal today would be viewed as a violation of basic human rights tomorrow. In the meantime people are suffering. Yet their sufferings pass away with them, and next generations often bother so little that they are likely to repeat the same mistakes, condemning many more people to suffer. Can this vicious circle be broken? Unfortunately, there is no explicit answer. Once we are aware of challenge, but not trying to do so it would be a grave moral failure, even worse sin than doing evil because of ignorance.

---

<sup>6</sup> Kant I. *Idea Of A Universal History On A Cosmopolitical Plan (1784)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://philosophyproject.org/wp-content/uploads/2013/02/IDEA-OF-A-UNIVERSAL-HISTORY-ON-A-COSMPOLITAN-PLAN.pdf>.

Experience tells us that people successfully arrange their lives, when a viable balance between what communities should do, and what the government should do is found. In areas where people tend to obey the state expect its paternalistic care and thus exhibit passivity, a continuous development lag is usually observed. In order to bring up active and responsible citizens, it is important to use *deliberative education*.

*Deliberative education*, as we understand it, is a set of tools, techniques and methods that educate citizens and help them to become active members of society who can discuss common problems thoughtfully and find wise solutions. It is a crucial element of sustain civic education. Moreover, this education should be continuous, because it serves to educate competent and thoughtful citizenry, capable not only making wise collective qualified decisions, but also implementing them together.

Democratic education in Ukraine has a long history, as it dates back to the revolutions that began in Europe in 1848 and created a large number of educational civic organizations in Central and Eastern Europe<sup>7</sup>. These civic groups and organizations voluntarily took the burden of public education in the numerous non-state nations in the region.

In terms of nineteenth century politics, it meant the transformation subordinate subjects of absolutist empires into citizens of national democracies by means of education. In Ukraine «Prosvita» («Enlightenment»), took on this mission<sup>8</sup>. The proliferation of «Prosvita» chapter organizations has begun in Ukraine in the 1860s – 1870s, first in Galicia (Austro-Hungarian Empire), and then through the rest of Ukraine, and further on Kuban, and even in the Volga and Far East regions of the Russian Empire. They appeared everywhere where Ukrainians created their settlements.

The activities of these centers of cultural and civic education had prepared the emergence of the democratic Ukrainian state in 1917. However, due to the weakness of the newly formed democratic state institutions, Ukraine was unable to resist totalitarian Bolshevik Russia. Therefore after a long war (1918 – 1921) it was conquered and became part of the communist empire. As a result, during the first half of the twentieth century, Ukraine lost about

<sup>7</sup> *Spring of nations. Revolution 1848-1849 in Galicia*: <http://www.aus-ugr.narod.ru/37.html> // Kost' Levytskyi, *The History of the Political Thought of the Galician Ukrainians, 1848-1914*, (Lviv, 1926), P. 17-26.

<sup>8</sup> *Всеукраїнське товариство Прогвіта* (The Ukrainian association «Prosvita»): <http://prosvitanews.org.ua/istor.html> // Лозинський М. Сорок літ діяльності «Прогвіти» (Lozinski M. *Forty years of activities of «Prosvita»*): <https://archive.org/stream/sorokldialn00lozyuoft#page/n3/mode/2up>.

half of its own population including most ethnicity-based communities (Polish, German, Jewish, Greek, etc.). Together with the Ukrainians, they became victims of the communist and Nazi genocides<sup>9</sup>.

Meanwhile, communists introduced well developed and sophisticated political education for all citizens in the territories where they achieved to control. Political education in Soviet Ukraine was promoted by government-run educational institutions – kindergartens, schools, vocational schools and universities, where young generations were indoctrinated with the so-called «scientific communist outlook». Thereby from the early childhood, future citizens were educated in the spirit of loyalty to the existing political system, assured at the ultimate truth of communist party ideas, with uncritical attitude towards reality, with complete obedience and strong faith in the communist utopia<sup>10</sup>.

Another important element of civic education was the education of adults. It was continuous communist education that lasted for life. People were taught at theoretical seminars, conferences, and regular political information meetings that happened at all enterprises and institutions, in special Schools and Universities of Marxism-Leninism, at the trade union clubs of political education. In addition, all employees received an additional portion of communist education in accordance with the Soviet slogan: «Trade unions are the schools of communism» at various trade union meetings.

Another important part of political education in the USSR was in-depth training of history researchers for the Communist Party, as well as training of «ideological workers» in the field of Marxist-Leninist philosophy and scientific atheism. These courses were compulsory to all university and vocational school students. In addition we should also mention political lecturers, whose number totaled around 687,000 people in Ukraine at the end of 1970<sup>th</sup> (The total population in Ukraine at that time was slightly less than 50 million)<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Snyder, T. *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin*. Basic Books, 2012 p. 560 // Baberowski Jörg. *Derrote Terror*. Deutsche Verlags-Anstalt, 2003., S.290. // Stéphane Courtois, Joachim Gauck, Ehrhart Neubert et al., *Das Schwarze Buch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror*. (1998) Piper Verlag, München 2004.

<sup>10</sup> For example, in the typical English learning manual for the 8 grade (Ukrainian-English phrase book. – K. 1980) only four of 33 sections were not politically oriented: *My family, My working day, The United Kingdom and London*. The rest of the subjects had positive political content: *Rights and duties of the citizens of the USSR, Lenin and his Mother, Foreign Languages in the life's of V.Lenin and K.Marks, The 25<sup>th</sup> Congress of the Communist Party of the Soviet Union etc.*

<sup>11</sup> Дем'янчук О. *Політична освіта. Місток між державою та громадянським суспільством* / О. Дем'янчук // *Громадянське суспільство: проблеми теорії та практики*. – К.: НАУКМА, 2008. – С. 69.



However, as it was clearly demonstrated by the collapse of the Soviet Union all these efforts eventually trained people in the double think, so typical of every totalitarian society. Once under the influence of economic and social decline, which is inevitable for every closed society, when the Party weakened its repressive pressure on citizens, the artificial, superficial and decorative nature of communist political education became apparent. It became clear evident that the purpose of Soviet education was the protection of the interests of an essentially small group – the party leadership, which in fact did not believe in its own deceitful propaganda.

But over the years, this Soviet political education – dogmatic, uncritical and hypocritical deeply traumatized Ukrainian society. To overcome its consequences, Ukrainian society has to pave the way for the return from communist to human values, from class enmity to the «golden rule» and the moral norms of the civilized world.

It is notable that ideologists of communist political education avoided discussions, debates and deliberation in their practical work, because their goal was not to educate citizens capable of self-reflection and self-evaluation with advanced critical thinking, but obedient executors of the will of party leaders.

After the collapse of the USSR, the Soviet system of civic education ceased to exist, and during next decade, for the reasons mentioned above, any talk about any political or civic education was considered inappropriate. The first really important event in the development of civic education in Ukraine was the establishment of the Institute for Civic Education, National University of «Kyiv-Mohyla Academy» in 1999. Almost simultaneously, a couple of NGOs such as the Centre for Civic Education «Kyiv Brotherhood», Ukrainian Association of Teachers of History and Social Sciences «New Day» appeared. These organizations began to study political and civic culture of Ukrainian society, to organize conferences and seminars that attracted a lot of participants<sup>12</sup>. A new generation of scholars and public activists began to develop the concept of civic education, to introduce courses (like «Civic Education Policy»), and to write textbooks to help teachers disseminate the values of civic culture<sup>13</sup>.

At the same time, Ukrainian civic education teachers felt the complexity of this task. After all, the object of study (democracy) and learning theory and practice has undergone significant transformations during the last ten years.

<sup>12</sup> *Громадянська освіта в Україні*. Семінар. Київ, 2 жовтня 2001 р. [https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2001\\_10\\_02.pdf](https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2001_10_02.pdf).

<sup>13</sup> Бакка Т.В., Ладиченко Т.В., Марголіна Л. В. – *Шкільний курс. Громадянська освіта: основи демократії та методи його навчання*. – К.: Основа, 2009. – С. 254.

Meantime many people not only in Ukraine, talk about crisis of democracy, and argue that it degrade and weaken their positions. Thus, teachers in such «new democracies» as Ukraine face a set of serious methodological problems. They feel confuse not only how to teach for democracy, but also uncertainty regarding the very notion of democracy.

## 1. Problems of democracy and tasks for deliberative education

Even the supporters of democracy, not to mention its opponents, do not deny the saying that democracy is the worst form of government except for all the other forms. Today it is clear that the optimistic assumption that people in themselves are good, and we just have to free them from the oppression of tyrants, and then justice will prevail, unfortunately, is not viable in real life<sup>14</sup>. Unsuccessful development of democracy in most of the countries that used be parts of the Soviet Union finally dispelled these illusions regarding the inherent democratic instincts of citizens, and the notion, that they naturally desire to live in a just and democratic world where all social problems are be solved through competition of ideas and knowledge. Anyway this belief in people is particularly wide-spread among supporters of democracy in countries with authoritarian regimes. Despite the apparent failure in one country, the proponents of this view inevitably appear in another one. Therefore, they can truly be considered as democratic optimists.

But in countries where democracy does exist, democratic pessimists dominate because they understand that «people aren't born knowing how to be citizens in a democracy. It is something they have to learn»<sup>15</sup>. They do not believe in people anymore and suspect that all of them are egoists. However, democratic pessimists do believe in the magic of democratic procedures and principles. «In modern liberal societies there is greater agreement on principles that deals with procedures than on matters of substance. The General support for democracy and equality of opportunity are substantive principles on which there is general agreement, though again, only on the abstract level.

---

<sup>14</sup> Paradoxical but this intellectual tradition mostly has flourished in the middle of 19 century under the influence of Rousseau's writings in the bosom of different socialist oriented movements.

<sup>15</sup> *Deliberative Pedagogy. Teaching and Learning for Democratic Engagement*, Ed. by Timothy J. Shaffer, Nicholas V. Longo, Idit Manosevitch, and Maxine S. Thomas. Michigan State University Press, 2017. – P. VIII.

Specific workings-out of these and other principles is subject to wide-spread disagreement and requires procedural resolution»<sup>16</sup>.

Both points of view, optimistic and pessimistic have been coexisting among democrats since the XVIII century, but now at the beginning of the XXI century it is clear that the standpoint of the pessimists is also limited, despite the fact that they were apparently successful in many countries. The basic foundations of democracy: universal suffrage, multiparty system, transparency of elections, political freedom, human rights, etc. were effective drivers of social development and worked successfully for over a hundred years. But now in the early 21<sup>st</sup> century it is quite obvious that there are three main problems that represent a significant threat to the future of democracy.

**The first problem** is that authoritarian regimes have learned to masquerade themselves as democracy; this is what happened in the USSR and other socialist countries. For example modern Russia also demonstrates all the attributes of a democracy, but, in fact, it remains an authoritarian state<sup>17</sup>. In addition, authoritarian regimes have learned to use democratic institutions in their fight against democracy itself<sup>18</sup>. However, there have already been similar situations. For example, the Russian Empress Catherine II successfully fought for democracy and the rights of religious dissidents in the Polish-Lithuanian Commonwealth until it was neatly divided between the three monarchies<sup>19</sup>. It is also worth to mention the activities of the German Ministry of Foreign Affairs during the First World War in the opponent countries<sup>20</sup>. Particularly successful was the cooperation with Vladimir Lenin and his Bolsheviks, who

<sup>16</sup> Klosko G. *Democratic Procedures and Liberal Consensus*, Oxford University Press, 2000. – P. 231.

<sup>17</sup> An essential condition for the development of democracy in our country is the creation of an effective legal and political system. But the development of democratic procedures could not be reached by the cost of the rule of law, neither the so hard-won stability, nor the sustainable implementation of the taken economic course. V. Putin (Message to the Country, 2005).

<sup>18</sup> Friedrich Hayek, *Law, Legislation and Liberty*, Volume 2: The Mirage of Social Justice, University of Chicago Press, 1978, P. – 210.

<sup>19</sup> Piotr Stefan Wandycz, *The Price of Freedom: A History of East Central Europe from the Middle Ages to the Present*. Routledge; 2001, P. 345. // Norman Davies, *God's Playground. A history of Poland*. Oxford University Press, 1981, P. 1210; // A. Andrusiewicz, *Katarzyna Wielka. Prawda i mit*, Warszawa 2012, P. 688.

<sup>20</sup> Thomas Boghardt. *Spies of the Kaiser: German Covert Operations in Great Britain during the First World War Era*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005. – P. 224.

eventually began the October Revolution, seized power and, as a result, Russia stopped military actions in World War I<sup>21</sup>.

However, modern authoritarian regimes came to a new level of fighting democracies. Suffice it to recall the story of the German girl Lisa which was completely fabricated by Russian security services and pro-Russian media in Germany, in winter 2016<sup>22</sup>. And there are plenty of such examples.

**The second problem** is that democratic countries came to a new phase of development. As the recent elections in the US, Brexit or the migrant crisis in the EU show, now traditional democracies need to update their tools. Although the main democratic foundations were formed in the nineteenth century and stood the test of time, now they have become vulnerable to manipulations. Various authoritarian groups, both within these countries and outside, use democratic instruments (freedom of speech, human rights, rule of law, free elections) to wreck on democratic societies.

To overcome this danger it is important to spread civic education, to involve citizens in active cooperation, to help them develop critical thinking skills and encourage them to discuss and solve the problems of community and country in public forums. This should help modern liberal democratic society to develop harmoniously, excluding the scenarios when democracy is imposed 'with an iron hand' or when there are chaos and anarchy.

**The third problem** is most evident in the countries that are on the road from authoritarianism to democracy. In these countries we can observe different combinations of political forces.

Given the current methods of information dissemination and education via Internet, there is social demand for the latest and most advanced forms of democracy. However, in these countries both citizens and whole societies have not yet fully accepted the values that are the basis of all successful liberal democracies in the world. It becomes particularly apparent if we look at the level of political and economic corruption<sup>23</sup>. As we have noted previously, undeveloped democratic values and wide-spread «communist» morality prevents these societies from becoming truly democratic.

---

<sup>21</sup> Zeman Z.A.B. *Germany and the Revolution in Russia, 1915-1918*: Documents from the Archives of the German Foreign Ministry. Oxford University Press; 1958. – 180 p.

<sup>22</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Criminal\\_case\\_of\\_Lisa\\_F](https://en.wikipedia.org/wiki/Criminal_case_of_Lisa_F). Or: <http://www.thetimes.co.uk/article/subversion-tsar-will-protect-election-from-russian-dirty-tricks-0pf2kps77>.

<sup>23</sup> <http://dyvys.info/2016/12/30/2016-ukrayina-u-svitovyh-rejtyngah/>.

Today Ukrainian society faces perhaps the most obvious and urgent problem of modern democracy, namely the «quality» of its citizenry or the human factor of democracy.

Unfortunately, today in many countries there is a very real threat of ochlocracy<sup>24</sup>. However, we know that attempts to prevent the expansion of ochlocracy by developing meritocracy, where experts and scientists have the right for the last word. Nevertheless this way also has essential drawbacks. After all, scientists and experts were the ones who sent Giordano Bruno to the stake. Probably he was the first famous victim of intrigues in the expert community. Thus the question: «For whom democracy exists, and who is its bearer?» still remains open in these societies. If we apply the standard formula from constitutions of most modern democracies where people are announced the subject and the source of power and democracy, it excessively simplifies the answer to both of these questions. Hence modern societies have to use some kind of a mediator to solve permanently nascent social problems. This intermediary is a bureaucracy, and this causes another problem – anonymity and over-organization of modern democracy.

Over 200 years have passed since its last reincarnation and democracy transformed into an almost impersonal conveyor of decision-making and its implementation. However, this work has been increasingly slowed down although there are no apparent external causes. Thus, it becomes increasingly clear that the functioning of the bureaucracy in republics is almost identical to the bureaucracy in monarchies. In both cases, they are equally prone to corruption, slow and inefficient. Now there is a system in which problem perception, discussion and decision-making can take years and years, and the implementation is postponed because of formal reasons or takes a lot of time<sup>25</sup>.

In Ukraine the grip of bureaucratic nomenclature weakened for a short period in the early 1990s, but since the mid-90s it has been restored, managing of public property for its own benefit as it was in the Soviet period, but this time using the framework of the market economy. It happened because private property that was separated from the state in the case of reforms remained largely under the control of bureaucracy. Now Ukrainian bureaucracy through the tax system, supervision of banks, and control over the property (especially over real estate and land) as well as using corruption, prevent private business from full scale disposing of their property. As a result all the

<sup>24</sup> In many democratic countries populism is growing up, and thus to power comes leaders who de facto represent not conscious citizens – the demos, but ochlos.

<sup>25</sup> For example, the creation in Ukraine of the state bodies intended to fight against corruption lasts more than two years.

financial resources to support political parties are concentrated in the hands of state bureaucracy.

Regular elections also do not guarantee that emerging problems will be solved, especially if they exist at the local level. At the same time, elections are certainly more expensive than the phone call to the «Emperor». In addition, one also needs to get to the «Emperor», bypassing his secretariat. We believe that this resemblance of bureaucracies in democratic republics and in authoritarian regimes makes them very similar in the eyes of common citizens – its everyday consumers. That is why they become sometimes so receptive to authoritarian demagoguery.

If an authoritarian regime is «soft» or «vegetarian» and citizens do not have high expectations, democracy and authoritarianism are not perceived as totally different systems of governance. Thus **the third problem** can also be defined as «*democratic fatigue*». It manifests differently in the «old» democracies and in the states that have just recently become democratic<sup>26</sup>. In countries with robust democratic traditions there is a psychological problem that can be called «cloy of democracy». Countries that recently got rid of authoritarian regimes experience «confusion because of democracy». This psychological condition is well reflected by political polls and the low turnout in the regional elections in post-revolutionary Ukraine in 2015 and 2016.

The fact that democracy actually means pluralism and there is no sole correct and officially approved picture of the world, is a psychological shock to many citizens in post-authoritarian countries, who are accustomed to only one correct ideology or one religion. When voters have to choose a «product» that cannot be quickly assessed, they often try to withdraw from any choice, especially because of the habit to do only the «right» things.

Besides, democrats find themselves in a double trap of their own pluralistic methodology. They cannot and do not want to give a clear philosophical description, and hence programs, of further social development, and talks mostly about abstract values obscure for many people. At the same time democrats do not offer any short-term, scientifically based «roadmaps», similar to those imposed by e.g. Marxists: communist industrialization, collectivization or introduction of «five-year plans» etc.

At the same time authoritarians rigidly impose their projects, ideas and values as the only right ones, thus offering quick and easy solutions to complex problems of social development. They do not understand that in the modern world «Force... should be reserved, in terminological language, for the

---

<sup>26</sup> See the situation in Poland and Hungary or Britain and the United States.

«forces of nature «or the «force of circumstances», that is, to indicate the energy released by physical or social movements»<sup>27</sup>. As Hannah Arendt stated in one of her latest works: «Violence can always destroy power. Out of the barrel of a gun grows the most effective command, resulting in the most instant and perfect obedience. What never can grow out of it [violence] is power»<sup>28</sup>. So today there is a serious challenge before modern democracies: to work out a new theoretical agenda for the world without losing its openness and pluralism. So they have to pass both the 21<sup>st</sup> century Scylla of authoritarianism and Charybdis of chaos.

The experience of successful democracies shows that this task cannot be accomplished without involvement of citizens and their collective work. Continual thoughtful discussion of issues and solutions to community problems is critical for democracy. Only by training deliberation skills it would be possible to educate conscious citizens who will be ready to develop democracy together with their fellow citizens.

## 2. Doing deliberative teaching and learning for better society

As it was mentioned before, deliberative pedagogy is focused first, as it should be, on the classroom and on the challenge of giving students an understanding of citizenship they can use every day. But it also has the potential to spread from the classroom to the institution as a whole – and the potential to bring the institution into a more productive relationship with the public.<sup>29</sup> So that is why it is important especially for the new democracies to elaborate not only teaching methodology but also learning technics which should help not only to teachers to teach deliberation in schools, but also to help students to learn deliberation and to practice it consciously in their social life.

In our book we will analyze deliberative practices as they were formulated by D. Mathews in the introduction to the book *Deliberative pedagogy*:

1. Naming problems to reflect the things people consider valuable and hold dear.
2. Framing issues for decision-making that not only takes into account what people feel is valuable but also lays out fairly all the major options for

<sup>27</sup> <http://www.fsmitha.com/review/arendt.html>.

<sup>28</sup> <http://www.fsmitha.com/review/arendt.html>.

<sup>29</sup> *Deliberative Pedagogy. Teaching and Learning for Democratic Engagement*, Ed. by Timothy J. Shaffer, Nicholas V. Longo, Idit Manosevitch, and Maxine S. Thomas. Michigan State University Press, 2017. – P. XII.

acting – with full recognition of the tensions growing out of the advantages and disadvantages of each option.

3. Making decisions deliberately to move opinions from first impressions to more shared and reflective judgment.
4. Identifying and committing all the resources people have, including their talents and experiences, which become more powerful when combined. These are assets that often go unrecognized and unused.
5. Organizing civic actions so they complement one another, which make the whole of people's efforts more than the sum of the parts.
6. Learning as a community all along the way to keep up civic momentum<sup>30</sup>.

As we know, traditional teaching goals are aimed to help students learn a preset amount of knowledge. Teacher, give students organized and segmented information (knowledge), and train the skills usually approved by educational authorities<sup>31</sup>. The goal of the students is to learn information and skills created and developed by others. The knowledge acquired while schooling is a certain amount of information gained from a variety of disciplines; it stays in the students' minds in the form of clusters that do not always have semantic connections between themselves or with the reality around. Thus, in the process of education both teachers and students are frequently unable to link the content of one subject with the knowledge from other disciplines. Generally, in modern Ukrainian school learning is based on information that has already been acquired by someone else, so students in the evaluation process demonstrate themselves (in the broadest sense of the word), but do not search a better knowledge<sup>32</sup>. In such circumstances, the teacher becomes de facto a controller, and students in some sense are well (or poorly) manufactured products. When these types of teaching and learning are used, students develop tendency to paternalism and statism, especially those who later work in the field of public administration and are in charge of its intellectual support<sup>33</sup>. And thus they are quite skeptical about the abilities of their fellow citizens to solve problems in the public sphere at all levels<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> Ibid. – P. IX.

<sup>31</sup> See more: <http://classroom.synonym.com/goals-traditional-education-8023.html>.

<sup>32</sup> See more: Glasser W., *The Quality School. Managing Students Without Coercion*. Harper Perennial, 1992.

<sup>33</sup> See more at: *Robert Nozik, Why Do Intellectuals Oppose Capitalism? // Cato Policy Report. 1998. January-February.*

<sup>34</sup> David Mathews., *Politics for People: Finding a Responsible Public Voice*, Paperback 1999. University of Illinois Press, P. 65-79.



*Deliberative teaching and learning* are both interactive. First, students get some information about the world, but they acquire new knowledge and learn via interpersonal interactions. So in the class the student learns in the process of interactions with other students and the teacher how to find knowledge through individual and collective activities, how to think independently and act collectively. Instead of a mere demonstration of skills and knowledge, students experience but there is a collective and individual search for knowledge. In a sense, it is a return to the teaching and learning methods that first appeared in ancient Greece and, in fact, which helped to create this ancient democracy<sup>35</sup>.

So, using such deliberative training the teacher creates an environment where students discover something themselves, acquire new knowledge and gain experience in various spheres, they learn to seek neither a compromise nor a consensus but the knowledge, which can never be finally defined and obtained. At the same time they learn that liberty means living with conflict. Through collective deliberation they muster that diversity and equality: each has their place in a constitution of the society which seeks to guarantee these greatest life values for all. Such is the ultimate goal of *deliberative education*.

A famous American psychologist Albert Bandura wrote that learning would be an extremely time consuming process – not to mention the fact that it would be very risky – if people were learning how to act, solely relying on the consequences of their actions. Fortunately, in most cases people learn through simulation. Based on observations of our surroundings, we form ideas about new types of behavior, and later on this coded information is used as a guide for further actions. Before implementing in practice a particular behavior, people can learn from examples, even approximate ones, and thus they can avoid many mistakes<sup>36</sup>.

### **3. The position of teacher and student in the educational process and introduction of deliberative education**

Organizing the educational process, teachers in traditional schools first of all think about the content of their own activities. The syllabus usually describes only what the teacher should do. So in the classroom the teacher is the main person, who manages student's activities, shows, talks, asks, keeps the class in order and restricts the actions of students.

---

<sup>35</sup> Jaeger Werner. *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Volume 1. Oxford University Press. 1965.

<sup>36</sup> Albert Bandura., *Social Learning Theory*, Prentice-Hall; 1976, p. 40.

These conditions determine the position of a student in the classroom – a passive listener, who is sometimes given the opportunity to demonstrate his or her knowledge. Hierarchical teacher-student relationships form authoritarian patterns, generate competition among students for the teacher’s attention, stimulate competition and make collaboration in the classroom unnecessary. To some extent, society is modeled as a hierarchical patron-client system and this hinders the creation of informal horizontal connections in a society, without which cooperation and trust networks cannot appear or exist.

Changing the position of teacher and student as a result of the introduction of *deliberative education* will lead to changes in the educational process: establishing interaction between teachers and students on an equal footing. This attitude means that teachers accept opinions and active positions of students recognize their right to independence of judgment; teachers do not stick to the belief that only they have the correct view or it can only be recorded in the textbook. This is especially important in the teaching of humanities.

#### **4. Organization of communication during learning process in deliberative education**

The process of communication in a traditional education system is mainly restricted to teachers’ monologue. The teacher addresses students, using ready knowledge and via a system of rewards and punishments forces them to learn this information as compulsory. The interaction between participants of the educational process, as we have noted, is usually based on the initiative of teacher, it is structured according to the beforehand prepared lesson plan. This process can be represented as a model of one-way communication. This method of communication allows the teacher in a short period of time to present a large amount of information, and the feedback is restricted to the short answers of students.

During *deliberative communication* students have the opportunity to share their thoughts, impressions and feelings about the topic, to talk about their own conclusions and get to know ideas not only of the teacher but also of their classmates.

Teachers organize the learning process; they are consultants, facilitators, who do not only pay attention mainly to their own actions. The teaching process is focused on links between students, their interaction and cooperation. The learning outcomes are achieved by mutual efforts of all the participants of the learning process, so students take on the joint responsibility for the learn-

ing outcomes and it means that in the future they will become responsible for their own life and its constant improvement.

Treating the class as a community means respecting diversity and navigating inevitable conflict. The classroom often consists of people with different socioeconomic backgrounds and political perspectives. Discussing controversial topics can be particularly interesting, albeit challenging, when students are encouraged to speak from the basis of their lived experiences. It's important to allow differences to surface. And while professors should not appear biased or politically motivated, it may be unrealistic to expect them to hide their personal views. This poses an ethical dilemma, which professors can address by backing arguments with evidence, respecting opposing and diverse views, and encouraging students to evaluate the reasonableness of all views presented, including their own<sup>37</sup>. That isn't to say that professors should always be transparent about their political opinions, but doing so can be a powerful pedagogical tool<sup>38</sup>.

## 5. Teaching methods in deliberative education

It is possible to see the benefits and effectiveness of *deliberative education* only when it is directly implemented in educational activities. Further we will offer several proven methods of deliberative training that enable to implement it effectively.

Using deliberation in education, it is important to organize the activity of students as well as to create an adequate learning environment in school. In addition, during the learning process it is important to organize forums involving students, as future citizens, to solve local problems. Therefore it is extremely important to organize *deliberative forums*, both at class and school level to teach students how to conduct them, and to mould the habit to solve community problems together after in-depth discussion. Students should learn that thanks to such public events it often becomes clear that a personal problem is in fact a common one and it could bother a lot of people. During such discussions these problems can be identified and students learn to search for best ways to solve them. Also these discussions help young people to learn how to use democratic procedures in practice and teach them democracy and tolerance.

<sup>37</sup> Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge.

<sup>38</sup> *Deliberative Pedagogy. Teaching and Learning for Democratic Engagement*, Ed. by Timothy J. Shaffer, Nicholas V. Longo, Idit Manosevitch, and Maxine S. Thomas. Michigan State University Press, 2017. – P. 218

In the future students will not only participate but also organize such meetings in their communities themselves. Thanks to the formation of strong relationships inside the class and school and uniting efforts, duplication of efforts could be avoided, and thus, effective synergy could be achieved. Students will be able to create an effective plan for future work and decide what useful things can be done for the community, as well as to learn how to seek and to reach consensus and determine priorities. Usually during these discussions new leaders and volunteers who take responsibility for the plans developed by the community emerge<sup>39</sup>.

Democracy is constantly challenged by different internal and external threats, but in solving these problems and neutralizing threats, society reinvents itself and is constantly updated. This process requires close attention and participation of all society members, as restrictions in participation limit democracy, transforming it eventually in to the power of groups – the oligarchy, or the power of an individual leader – dictatorship.

## 6. Conclusions

The pernicious forces that are destroying democracy in Ukraine can be divided into four main groups: corruption; increasing influence of advertising specialists and PR advisers on election campaigns; separation of freedom and law, and finally – the indifference of citizens towards community issues, and a reduction of participation in public life, including elections.

This last issue, in our opinion, deserves special attention because in a way it is the foundation of all the other issues. In today's world citizens have very little influence on the political realm. Common people can easily be kept away from political life and they also very often willingly relinquish control by themselves. But this is a general problem of democracy, because its efficacy, legitimacy and vibrancy depend on the political participation and competition of citizens.

Even if citizens express desire to influence public life, it is quite difficult for them to make informed decisions collectively. In most cases, they act in a hurry and mostly take into account only their current interests. They do not think about the broader context, or about future prospects. Even when citizens do make informed decisions collectively, it is still difficult for them to move towards a common goal, because people often do not really know how to coordinate their work in the public sphere.

---

<sup>39</sup> See more at: Lukas Carol, Hoskins Linda, *Conducting Community Forums*. Wilder Publishing Center, 2003. P. X, P. 4.

However, research shows that if issues appear very important for citizens, they are willing to work together in order to solve them. Reasoning how to solve the problem, people overcome their differences, and make informed decisions, and thus essentially assert themselves as citizens. Thus, citizens' deliberation is an important instrument for creating democracy, an attentive and careful search of ways how to solve the problem becomes the base for furthering a democratic environment. Also, when citizens begin to consult each other about important issues, they show ability to make decisions, and further, to work together, overcoming difficulties.

Deliberative education is designed to give citizens instruments and knowledge to improve their lives by combining their knowledge and efforts.

**Abstract:** If children do not learn to read, write and count, they can never be normal citizens and successful members of a society. This is obvious and nobody objects to it. But the current practice of information dissemination and the way of involving citizens in governance indicates that without proper democratic education, without thoughtful discussion of their own problems and the clarification of all the possible pros and cons, it is impossible for citizens to make a qualified decision which would be supported by the majority and perceived as their own and not imposed by the authorities. Thus, citizens' deliberation is an important instrument for creating democracy, attentive and careful search of ways how to solve the problem became a base for further creation of democratic environment. Also, when citizens begin to consult each other about important issues, they show not only the ability to make decisions, but to work together, overcoming difficulties. Deliberative pedagogy is designed to give citizens instruments and knowledge to improve their lives by combining their knowledge and efforts.

**Keywords:** civic education, adult education, deliberative teaching, learning environment, deliberative communication, educational process, knowledge

**Анотація:** Якщо діти не навчаються читати, писати і рахувати, то вони ніколи не зможуть стати нормальними громадянами і успішними членами суспільства. Це очевидно, і ніхто це не заперечує. Але нинішня практика поширення інформації і шлях залучення громадян до управління свідчить, що без належної демократичної освіти, без вдумливого обговорення їхніх проблем і з'ясування всіх можливих плюсів і мінусів, громадяни не в змозі прийняти компетентне рішення, що буде підтримане більшістю і сприйматиметься як своє власне, а не нав'язане з боку влади. Таким чином, дорадництво є важливим інструментом для створення демократії, уважного і ретельного пошуку способів вирішення проблем, основою для подальшого розвитку демократичного середовища. Крім того, коли громадяни починають консультиватися один з одним з важливих питань, вони показують не тільки здатність приймати рішення, але працювати разом, долаючи труднощі.

Дорадча педагогіка покликана дати громадянам інструменти і знання, щоб поліпшити своє життя, об'єднавши знання і зусилля.

**Ключові слова:** громадянська освіта, освіта для дорослих, дорадче навчання, навчальне середовище, дорадча комунікація, навчальний процес, знання

## Bibliography

- Andrusiewicz A., *Katarzyna Wielka. Prawda i mit*, Warszawa 2012.
- Baberowski Jörg., *DerroteTerror*. Deutsche Verlags-Anstalt, 2003.
- Bandura Albert., *Social Learning Theory*, Prentice-Hall; 1976.
- Boghardt Thomas., *Spies of the Kaiser: German Covert Operations in Great Britain during the First World War Era*. Houndmills: Palgrave Macmillan, 2005. – 224 pages.
- Courtois S., Gauck J., Neubertetal E. *Das Schwarz buch des Kommunismus. Unterdrückung, Verbrechen und Terror*. (1998) Piper Verlag, München, 2004.
- Deliberative Pedagogy. Teaching and Learning for Democratic Engagement*, Ed. by Timothy J. Shaffer, Nnicholas V. Longo, Idit Manosevitch, and Maxine S. Thomas. Michigan State University Press, 2017.
- Glasser W. *The Quality School. Managing Students Without Coercion*. Harper Perennial, 1992.
- Hayek F. *Law, Legislation and Liberty*, Volume 2: The Mirage of Social Justice, University of Chicago Press, 1978.
- Hess D. E., McAvoy P. *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York: Routledge. 2015.
- Jaeger W. *Paideia: the Ideals of Greek Culture*. Volume 1. Oxford University Press. 1965.
- Kant, I. *Idea Of A Universal History On A Cosmopolitical Plan* (1784) <http://philosophyproject.org/wp-content/uploads/2013/02/IDEA-OF-A-UNIVERSAL-HISTORY-ON-A-COSMPOLITAN-PLAN.pdf>.
- Klosko G. *Democratic Procedures and Liberal Consensus*, Oxford University Press, 2000.
- Lorenz K. *On Aggression*. Routhlege Classics, London NY, 2002.
- Mathews D. *The Ecology of Democracy*. Kettering Foundation Press, 2014.
- Mathews D. *Politics for People: Finding a Responsible Public Voice*. Paperback University of Illinois Press. – 1999.
- Norman D. *God's Playground. A history of Poland*. Oxford University Press, 1981.

- Nozick R. *Why Do Intellectuals Oppose Capitalism?* // Cato Policy Report. 1998. January-February.
- Snyder T. *Bloodlands: Europe Between Hitler and Stalin*. Basic Books, 2012.
- Wandycz P.S. *The Price of Freedom: A History of East Central Europe from the Middle Ages to the Present*. Routledge, 2001.
- Zeman Z.A.B. *Germany and the Revolution in Russia, 1915 – 1918: Documents from the Archives of the German Foreign Ministry*. Oxford University Press; 1958. – 180 p.
- Бакка Т. В., Ладиченко Т. В., Марголіна Л. В. *Шкільний курс Громадянська освіта: основи демократії та методи його навчання* // Основа. – 2009. – С. 254 // Інститут громадянської освіти НаУКМА [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromad\\_osvita/resursy/30\\_polit\\_osvita\\_v\\_ukr.pdf](http://www.ippo.edu.te.ua/files/gromad_osvita/resursy/30_polit_osvita_v_ukr.pdf).
- Дем'янчук О. *Політична освіта. Місток між державою та громадянським суспільством* / О. Демянчук // Громадянське суспільство: проблеми теорії та практики. – К.: НаУКМА 2008.
- Громадянська освіта в Україні*. Семінар. Київ, 2 жовтня 2001 р. [https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2001\\_10\\_02.pdf](https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2001_10_02.pdf).
- Лозинський М. *Сорок літ діяльності «Просвіти»* (Lozinski M. Forty years of activities of «Prosvita»). – Режим доступу: <https://archive.org/stream/sorokldialn00lozyuoft#page/n3/mode/2up>.





Franciszek Szlosek

---

## **FUNKCJE DOSKONALENIA ZAWODOWEGO W UJĘCIU PEDAGOGÓW PRACY**

### **ФУНКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ В ТРАКТУВАННІ ПЕДАГОГІВ ПРАЦІ**

### **FUNCTIONS OF VOCATIONAL TRAINING IN TERMS OF PEDAGOGUES OF WORK**

W pedagogice pracy termin *doskonalenie zawodowe* stanowi główną kategorię pojęciową, bowiem wprost odnosi się do pedagogicznych aspektów relacji *człowiek – praca*. Samo słowo *doskonalić* oznacza ‘ulepszać, podnosić na wyższy poziom, dążyć do doskonałości’. W przypadku doskonalenia zawodowego chodzi o podwyższenie posiadanych przez jednostkę kwalifikacji lub kompetencji zawodowych.

#### **1. W kręgu definicyjności i celowości doskonalenia zawodowego**

W Polsce w naukach pedagogicznych, zwłaszcza w pedagogice pracy, doskonalenie zawodowe jest definiowane jako „proces systematycznego, realizowanego w ciągu całego życia zawodowego – aktualizowania, rozszerzania i pogłębiania wiedzy oraz umiejętności związanych z wykonywanym zawodem i zawodami pokrewnymi, umożliwiającą stopniowe dochodzenie do mistrzostwa oraz uzyskanie coraz wyższego statusu społecznego i ekonomicznego w zawodzie bez konieczności wychodzenia z danej grupy społeczno-zawodowej”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Cechą współczesnego, charakterystycznego dla wolnego rynku pracy, doskonalenia zawodowego jest jego ciągłość, a także zmienność treściowa w zależności od pojawiających się potrzeb.

Cele doskonalenia zawodowego odnoszą się zarówno do jednostki posiadającej określone kwalifikacje/kompetencje, jak i do instytucji, w której jednostka funkcjonuje, stąd cele doskonalenia zawodowego możemy podzielić na podmiotowe, rozstrzygające o sukcesie pracownika, oraz instytucjonalne, składające się na rozwój organizacji, w której pracownik jest zatrudniony.

Do celów podmiotowych doskonalenia zawodowego zaliczamy przede wszystkim: 1) zaspokojenie własnych potrzeb rozwojowych jednostki w zakresie wiedzy, umiejętności i sfery osobowościowej; 2) wzmocnienie poczucia identyfikacji zawodowej; 3) usprawnienie warsztatu pracy; 4) zaspokojenie własnych aspiracji edukacyjnych.

Z kolei cele instytucjonalne doskonalenia zawodowego obejmują: 1) zwiększenie wydajności pracownika i poprawę jakości jego działań, co wpływa na wzrost efektywności ekonomicznej całej organizacji; 2) wzmocnienie identyfikacji pracowników z miejscem pracy; 3) stworzenie warunków kwalifikacyjnych/kompetencyjnych do wprowadzenia pożądanych zmian technologicznych i organizacyjnych; 4) sprawniejsze funkcjonowanie i rozwój organizacji.

Z celami doskonalenia zawodowego ściśle powiązane są funkcje tego doskonalenia, które w naukach o pracy jako pierwszy w naszym kraju wyodrębnił i uzasadnił Tadeusz Nowacki. Główny twórca pedagogiki pracy dokonał tego na początku lat siedemdziesiątych XX wieku, a swoje stanowisko w tej sprawie opublikował między innymi w *Dokształcaniu i doskonaleniu robotników*, a przede wszystkim w *Dydaktyce doskonalenia zawodowego*.

## 2. Funkcje doskonalenia zawodowego

Tadeusz Nowacki, pragnąc wprowadzić pewien ład teoretyczny w „pstry obraz rzeczywistości” różnorodnych twierdzeń i podejść do doskonalenia zawodowego, wyodrębnił cztery funkcje tego procesu, a mianowicie: *adaptacyjną*, *wyrównawczą*, *renowacyjną* i *rekonstrukcyjną*.

*Funkcja adaptacyjna* – zdaniem Tadeusza Nowackiego – wynika z faktu, że absolwenci różnych form kształcenia zawodowego w początkowej fazie zatrudnienia na danym stanowisku, odpowiadającym ich kwalifikacjom, nie są w stanie uzyskać odpowiedniego poziomu sprawności zawodowej. Następuje w takim przypadku konieczny okres przystosowania wiadomości i umiejętności pracownika do zadań i czynności zawodowych koniecznych

do wykonania na danym stanowisku pracy. Wymaga to nieraz przeorganizowania podmiotowego układu wiedzy i umiejętności zawodowych nabytych w procesie kształcenia. W przekonaniu Tadeusza Nowackiego rola funkcji adaptacyjnej uwidacznia się w pionierskich badaniach, jakie przeprowadziła Kazimiera Korabiowska w dziedzinie przydatności absolwentów<sup>2</sup>.

*Funkcja adaptacyjna* w doskonaleniu zawodowym dotyczy także – w odczuciu Tadeusza Nowackiego – zmiany wyposażenia technicznego. Dodajmy także, że dotyczy to również zmian technologicznych i organizacyjnych.

Można zatem przyjąć, że *funkcja adaptacyjna* występuje z reguły przy rozpoczynaniu pracy na nowym lub na nowo przeorganizowanym stanowisku pracy.

W celu ułatwienia pracownikowi opanowania nowej sytuacji często organizuje się kursy czy szkolenia specjalistyczne.

Tego rodzaju działania ściśle wiążą się z drugą funkcją doskonalenia zawodowego, jaką jest *funkcja wyrównawcza*. Występuje ona wówczas, gdy ujawnia się różnica między rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami posiadanymi przez pracownika, a wiedzą i umiejętnościami, które winien on posiadać ze względu na wykonywane zadania i czynności zawodowe.

Zatem *funkcja wyrównawcza* wyróżnia się w procesach uzupełniania wiedzy i umiejętności pracownika do poziomu wykonywanego na nowym stanowisku pracy. Oczywiście nie chodzi tu o przypadki, gdy zasoby intelektualne i umiejętności pracownika przerastają wymagania, jakie stawia przed nim praca zawodowa.

Z kolei trzecia funkcja doskonalenia zawodowego została określona przez Tadeusza Nowackiego jako *funkcja renowacyjna*, u podstaw której leży coraz szybsze tempo zmian naukowo-technicznych. Żaden, nawet najlepszy specjalista – twierdzi T. Nowacki – który „poprzestanie na opanowanej już wiedzy, po pewnym czasie stanie się złym specjalistą”.

*Funkcja renowacyjna* najczęściej przejawia się w postaci procesów samokształcenia, w tym samokształcenia kierunkowego.

*Funkcja renowacyjna* w swoich najwyższych formach przechodzi w *funkcję rekonstrukcyjną*, która wyraża się w podejmowaniu przez pracowników prac twórczych. Z tym, że należy pamiętać, iż prace twórcze z jednej strony wnoszą innowacje do procesów produkcyjno-usługowych, z drugiej zaś służą doskonaleniu podmiotowych umiejętności zawodowych i umacniają poczucie dużych możliwości pracownika.

<sup>2</sup> Por. T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Warszawa 1976.

Wyodrębnione i przekonywająco uzasadnione przez Tadeusza Nowackiego cztery funkcje doskonalenia zawodowego stanowią do dzisiaj nie tylko w naukach o pracy w Polsce, ale i za granicą.

Warto jednak zwrócić uwagę na potrzebę uzupełnienia funkcji doskonalenia zawodowego o kreatywną i kulturową. W przypadku funkcji kreatywnej (kreującej) konieczność jej wyodrębnienia potwierdza Janina E. Karney, która proponując pięć funkcji doskonalenia zawodowego, jako piątą właśnie wymienia funkcję kreującą. Jest ona – zdaniem autorki – związana z twórczym myśleniem, rozwiązywaniem nowych problemów, otwartością na zmiany, co umożliwia pełny rozwój człowieka – nie tylko jako pracownika, który wykonuje polecenia<sup>3</sup>.

Konstytutywną cechą kreacjonizmu zawodowego jest to, że prowadzi on do innowacyjnego nastawienia pracownika do wykonywanej pracy. Oznacza to, że twórczość zawodowa w istocie rzeczy sprowadza się do samodzielnej, refleksyjnej, nieschematycznej, niekonwencjonalnej, odbiegającej od utartych schematów i wzorów.

Jest to dla współczesnego przedsiębiorstwa (organizacji) kierującego się zasadami rynkowymi postawą niezwykle pożądaną. Jest ona także wartością nie do przecenienia dla rozwoju samego pracownika.

To prowadzi do przekonania, że umieszczenie *funkcji kreatywności* wśród funkcji doskonalenia zawodowego jest niezbędne i naturalne, a w dodatku szczególnie przekonywająco uzasadnione uwarunkowaniami rynku pracy.

Także *funkcja kulturowa* ma, jak się wydaje, pełne uzasadnienie, aby znaleźć się wśród współcześnie rozumianych funkcji doskonalenia zawodowego, bowiem działalność zawodowa (wykonywanie zadań zawodowych) zawsze łączy się bezpośrednio lub pośrednio z procesami wytwarzania, transmitowania bądź selekcjonowania dóbr kultury. Dlatego w doskonaleniu zawodowym pracowników traktowanych podmiotowo nie może być obojętną sprawą poznawania, przyswajania bądź odrzucania wartości kulturowych, stanowiących dotychczasowe efekty pracy ludzkiej.

Kulturową treść funkcji doskonalenia zawodowego należy rozpatrywać w trójczłonowej konfiguracji jako:

- 1) znajomość i pogłębiona interpretacja dóbr kulturowych stanowiących przedmiot oddziaływań zawodowych,
- 2) poszerzanie i pogłębianie wiedzy o kulturze, zwłaszcza jej obszarów powiązanych z działalnością zawodową,

---

<sup>3</sup> Por. J.E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.

3) własna twórcza aktywność pracownika w zakresie generowania nowych dóbr kulturowych oraz intencjonalne oddziaływanie na podniesienie poziomu kultury ogólnej współpracowników.

Kulturowa funkcja zyskuje coraz bardziej na znaczeniu ze względu na zachodzące procesy dezintegracji kultury, charakterystyczne dla obecnej fazy cywilizacji oraz potrzebę przeciwdziałania degradacji kultury.

Tadeusz Nowacki, dokonując podziału funkcji doskonalenia zawodowego na adaptacyjną, wyrównawczą, renowacyjną i rekonstrukcyjną, przyjął za kryterium tego podziału wzrost kwalifikacji zawodowych rozumianych jako układ wiedzy i umiejętności oraz postaw zawodowych.

Mamy więc tutaj do czynienia z przypisaniem funkcji doskonalenia zawodowego do rozwoju zawodowego. Innymi słowy, realizacja tych funkcji prowadzi do pożądanego rozwoju zawodowego pracownika.

A przecież proces doskonalenia zawodowego jest typowym procesem edukacyjnym, dlatego jego efektem jest również rozwój ogólny podmiotu, co znajduje uzasadnienie we wcześniej opisanych funkcjach (kreatywności, kulturowej). Stąd proponujemy, by funkcje doskonalenia zawodowego podzielić:

- 1) Ze względu na rozwój zawodowy podmiotu:
  - a) adaptacyjna (przystosowawcza),
  - b) wyrównawcza (uzupełniająca),
  - c) renowacyjna (nadażająca),
  - d) rekonstrukcyjna (innowacyjna).
- 2) Ze względu na rozwój ogólny podmiotu:
  - a) osobowościowa,
  - b) kreatywności,
  - c) kulturowa.

*Funkcja osobowościowa* jest pochodną realizacji wszystkich pozostałych funkcji. Jeśli bowiem wzrasta nasza wiedza i wzrasta poziom sprawności posiadanych przez nas umiejętności zawodowych, jeśli realizujemy kulturowe treści doskonalenia zawodowego, to podmiot jako *homo sapiens* staje się doskonalszym, staje się człowiekiem o lepszej osobowości.

Przyjęcie takiego podziału (takiej systematyki) funkcji doskonalenia zawodowego wskazuje na większą aniżeli dotąd się sądziło złożoność samego procesu podwyższania kwalifikacji zawodowych, jak i jego znaczenie dla rozwoju jednostki.

**Streszczenie:** Doskonalenie zawodowe to kategoria pojęciowa w konstelacji relacyjności *człowiek – praca*. Artykuł ukazuje istotę doskonalenia zawodowego i jego celowość. Szczególny akcent położony został na cel podmiotowości i cel instytucjonalności. Istotnym jest wskazanie na funkcje doskonalenia zawodowego i jego nowe, współczesne odczytanie, co jest ważnym dla jego należytego i kreatywnego rozumienia.

**Słowa kluczowe:** doskonalenie zawodowe, człowiek – praca, istota doskonalenia zawodowego, cele doskonalenia zawodowego, funkcje doskonalenia zawodowego

**Abstract:** Vocational training is a notion category related to the relationship *human – work*. The article presents the essence of vocational training and its purposefulness. A special emphasis is put on the aim of subjectivity and the aim of institutionality. It is essential to indicate a function of a vocational training and its new, modern reading, which is important for its proper and creative understanding.

**Keywords:** vocational training, human-work, the essence of vocational training, aims of vocational training, functions of vocational training

## Bibliografia

- Bednarczyk H., *Wrażliwość i aktualność w pedagogice*, w: *Badanie – dojrzenie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, red. F. Szlosek, Warszawa – Radom 2009.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Toruń 2008.
- Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Poglądy teoretyczne a rzeczywiste*, Warszawa 2006.
- Karney J.E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.
- Kremień W.G., *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, przeł. F. Szlosek, A. Bratczuk, Warszawa 2011.
- Kwiatkowski S.M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*, Warszawa 2004.
- Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Warszawa 1976.
- Nowacki T., Nowak J., *Przygotowanie pedagogiczne nauczycieli przedmiotów zawodowych*, Warszawa 1974.
- Nyczkało N.G., Szlosek F., *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*, Warszawa – Radom 2008.
- Szlosek F., *Tożsamość pedagogiki pracy w kontekście przemian systemowych*, Warszawa 2015.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.

Bartosz Mitkiewicz

---

## **JEDEN ZESPÓŁ – WIELE POKOLEŃ. O POSZUKIWANIU FORM DIALOGU**

**ОДИН КОЛЕКТИВ – БАГАТО ПОКОЛІНЬ.  
ПОШУКИ ФОРМ ДІАЛОГУ**

**ONE TEAM – MANY GENERATIONS.  
ON SEARCHING OF THE FORMS OF DIALOGUE**

„Nie dzielą nas różnice,  
lecz nasze opinie o sobie nawzajem”  
(Margaret J. Wheatley)

### **1. Wprowadzenie**

Kiedys jedna epoka trwała nawet kilkaset lat, a pojawienie się nowej następowało po co najmniej kilku pokoleniach. Obecnie proces ten zachodzi kilkakrotnie w ciągu życia jednego człowieka, którego mentalność nie jest w stanie nadążyć za rewolucyjnymi zmianami.

Obrazem ilustrującym powyższe stwierdzenie jest sytuacja na rynku pracy. Doświadczeni pracownicy, należący do pokolenia tzw. *baby-boomers* (BB), zwalniają miejsce osobom wchodzącym w dorosłość. Dokonująca się na rynku pracy wymiana nie jest jednak prostym następstwem pokoleń. 20-latkowie nie posiadają jeszcze doświadczenia zawodowego (niemniej są dobrze wyedukowani), ale zostali ukształtowani w czasach dynamicznego rozwoju technologii informatycznych i telekomunikacyjnych. Wnoszą w przestrzeń rynku pracy zupełnie nową specyfikę oraz oczekiwania.

Jeśli pracodawcy chcą skutecznie wykorzystać potencjał tych ludzi, rozwijać kapitał firm, muszą podjąć działania adekwatne do specyfiki młodego

pracownika. Obecnie o sukcesie firmy nie decyduje znalezienie i zatrudnienie poszukiwanego kandydata. Wygrywa ten, kto potrafi zbilansować koszty wdrożenia do pracy młodych pracowników i nakłady na zapewnienie im atrakcyjnych warunków z korzyściami, jakie daje mu pozyskanie lojalności, większa motywacja i zaangażowanie ludzi. To nie tylko spekulacje, lecz także problem, wyzwanie, które powinni podjąć pedagodzy, a w szczególności andragodzy, by wypracować skuteczne formy dialogu międzypokoleniowego.

## 2. Podział pokoleniowy

Charakterystyka grup wyrażana poprzez pryzmat pokoleń jest znana od dawna. Jej źródła można upatrywać w socjologicznym rozumieniu wyrażenia „pokolenie”<sup>1</sup>. Oznacza ono grupę osób, które łączą pewne zachowania, poglądy oraz wartości. Współistnienie różnych pokoleń jest czymś, z czym każdy styka się w codziennym życiu. Ramy czasowe obejmujące dane pokolenie są ruchome i w znacznej mierze zależą od kraju i przyjętej kategorii podziału. Warto pamiętać, że nie każdy przedstawiciel danego pokolenia jest taki sam. Różnego rodzaju badania dowodzą, że do danej generacji można przypisać grupę cech, która występuje u większości osób<sup>2</sup>.

W literaturze przedmiotu wszystkie pokolenia obecne na rynku pracy opisane są bardzo szczegółowo<sup>3</sup>. Zgodnie z przyjętymi przez badaczy kryteriami w Polsce w tej chwili wyróżniamy cztery generacje pracowników: BB, X, Y, Z. Choć wspólnie pracują, spędzając razem wiele godzin, są to grupy reprezentujące odmienne podejście wobec tak istotnych problemów, jak: rodzina, praca, religia czy państwo. Na ukształtowanie danego pokolenia pod kątem podejścia do pracy, aspiracji zawodowych istotny i bezpośredni wpływ mają dwa podstawowe czynniki. Pierwszym z nich są uwarunkowania rynkowe, głównie powiązane z rynkiem pracy. Drugim są nowoczesne technologie i możliwość ich wykorzystania.

Pierwszą z nich jest wspomniane wcześniej pokolenie *baby boomers* – czyli osoby w wieku 55-67 lat. Generację BB można określić, jako ludzi „ciężko pracujących”. Przypisani do tej generacji wychodzą z założenia, że

<sup>1</sup> *Generatio*, [w:] M. Plezia, *Słownik łacińsko-polski*, t. II, Warszawa 2007, s. 640-641.

<sup>2</sup> Zdaniem specjalistów HR to nie data urodzin stanowi o tym, że jesteśmy takim, a nie innym pracownikiem, członkiem danego pokolenia. Tego rodzaju podziały kształtujemy my sami, nasze środowisko, pochodzenie, możliwości materialne, rodzina oraz gospodarka.

<sup>3</sup> *Młodzi 2011*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011; A. Kaźmierczak, M. Kocur, *Natura dobrej organizacji. Trendy HRM w Polsce. Raport PSZK i Deloitte*, Deloitte Polska, [b.m.w.] 2009; B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością pokoleniową*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej” 2016, nr 97, s. 387-398.



aby osiągnąć sukces zawodowy, należy ciężko pracować oraz być w swojej karierze zawodowej wytrwałym. Całe życie ciężko pracowali, poświęcając na rzecz pracy swoje rodziny, przyjaciół, czas wolny<sup>4</sup>. Z pewnością niesprawiedliwie uważa się ich za tych, którzy teraz „pracują, aby przeżyć”.

Drugą generacją jest pokolenie X – pracownicy w wieku 30-45 lat. Krótkie, aczkolwiek wiele znaczące „x” w nazwie pokolenia najczęściej kojarzone jest z niewiadomą, niepewnością jutra<sup>5</sup>. O „iksach” mówi się z kolei, że „żyją po to, aby pracować”. Są cierpliwi, nie rozpoczynają wielu zadań jednocześnie. Potrafią kategoryzować zlecone zadania i zaczynają następne, gdy zakończą poprzednie. Są nastawieni na samorozwój, niezależni. Wychowani przez rodziców z generacji BB stawiają na lojalność i współpracę. Obeznani z technologią i nastawieni na rezultat<sup>6</sup>.

Trzecim pokoleniem jest generacja Y. Mają około 20-30 lat. Korzystają z ogromnego postępu technologicznego. Wiedzę nabywali w czasie reformy edukacyjnej, stając się pokoleniem gimnazjów. Męczeni testami, uczeni skrótoowego, logicznego myślenia. Wykazują bardzo wysokie i niekonwencjonalne aspiracje życiowe. Są to osoby, które bez względu na okoliczności lubią wiedzieć i mieć jasno określone, co powinny w danym momencie zrobić, z jakiego powodu, a przede wszystkim, jaki jest cel postawionych przed nimi zadań<sup>7</sup>. Stąd też wywodzi się nazwa generacji Y (ang. *why?*). „Igreków” określa się jako tych, którzy „pracują po to, aby żyć”.

Jeszcze do niedawna pojęcia *pokolenie Y* i *milenialsi* stosowane były wymiennie. Coraz wyraźniej w społeczeństwie wyodrębnia się jednak nowa grupa – milenialsi lub pokolenie Z. *Określani są także jako pokolenie C – od angielskiego pojęcia **connected**, czyli ‘podłączony do sieci’*. U podstaw definicji tego pokolenia stawia się inne angielskie słowa: *change* – czyli ‘zmiana’ bądź *communicate* – ‘komunikować się’. Ciągłe eksperymentowanie umożliwia im rozwój oraz dostarcza wielu wrażeń. Ich największa umiejętność wynika z tego, że urodzili się w latach rozwoju informatycznego. Dzięki temu doskonale orientują się w różnego typu nowinkach technicznych, a cały ich świat skupia się w ramach rzeczywistości wirtualnej.

Z racji tego, że pokolenie Z dopiero wkracza na ścieżkę kariery zawodowej i stosunkowo niewielka grupa członków tej generacji jest na stałe obecna na rynku pracy, badania na temat ich postaw i oczekiwań są dopiero w fazie

<sup>4</sup> B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością...*, dz. cyt., s. 388.

<sup>5</sup> Ch. Hambett, J. Deneverson, *Genration X*, Tandem Book, London 1964.

<sup>6</sup> B. Hysa, *Zarządzanie różnorodnością...*, dz. cyt., s. 388-389.

<sup>7</sup> Tamże, s. 389.

początkowej. Prognozuje się, że będą mieli ogromny wpływ na rzeczywistość i zapewne zrewolucjonizują oraz unowocześnią szeroko rozumiany świat pracy<sup>8</sup>. Tym bardziej warto ich bliżej poznać.

### 3. W trosce o przyszłość

Zasygnalizowane powyżej cechy różnych pokoleń widać wyraźnie, gdy analizuje się rynek pracy. Niewielka różnica wieku pomiędzy przedstawicielami wspomnianych generacji sprawia, że ich członkowie zaczynają ze sobą wspólnie pracować. Zajmują w firmach różne stanowiska i funkcje. O wiele ważniejsze jest to, że odmiennie podchodzą do wykonywanych obowiązków. Dzieje się tak, ponieważ – o czym już wspomniano – odwołują się do innych obyczajów, norm, zachowań, a nierzadko różnych wartości<sup>9</sup>. Tego typu sytuacje mogą rodzić napięcia, stawać się zarzewiem konfliktów.

Pojawienie się nowej generacji pracowników to fakt, który należy zaakceptować. Dotyczy to nie tylko firm, lecz także systemu edukacji. Przygotowanie pracowników do nowych obowiązków, nowych form pracy rozpoczyna się w latach edukacji szkolnej. Warto dbać, by obowiązujący w jej trakcie program korelował bądź wychodził naprzeciw oczekiwaniom pracodawców i pracowników. Jest to wciąż trudne, ponieważ system edukacyjny nie zmienia się tak dynamicznie jak rynek pracy<sup>10</sup>.

Analizy badań preferencji i oczekiwań omawianych generacji wskazują na istotne różnice w postawach i oczekiwaniach w pracy<sup>11</sup>. Dla przykładu

<sup>8</sup> Ł. Sztern, *Jakie umiejętności będą liczyły się na rynku pracy w 2020 roku?*, [w:] strona internetowa [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=E240B41E76A345D-09FACE3BD625F4029](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=E240B41E76A345D-09FACE3BD625F4029), dostęp z dn. 2.05.2017.

<sup>9</sup> K. Jordan, *Pokolenie Y na rynku pracy – oczekiwania i wyzwania*, [w:] strona internetowa [http://think.wsiz.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2015/04/2-NAUKOWY\\_Jordan\\_Pokolenie-Y-na-ryнку-pracy-oczekiwania-i-wyzwania.docx.pdf](http://think.wsiz.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2015/04/2-NAUKOWY_Jordan_Pokolenie-Y-na-ryнку-pracy-oczekiwania-i-wyzwania.docx.pdf), dostęp z dn. 2.05.2017.

<sup>10</sup> M. Barańska, *Być na studiach a studiować. Refleksje o projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej młodych ludzi*, [w:] D. Kukła, W. Duda, *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2016, s. 255-256.

<sup>11</sup> Por. Z. Wołk, *Odpowiedzialność i gotowość filarami kultury pracy warunkującej etyczne zachowania zawodowe*, [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, WNP UKSW, Warszawa 2010, s. 261. Pedagogika pracy dysponuje obszerną literaturą poświęconą zagadnieniom: kultury, etosu czy środowiska pracy. Niemniej można odnieść wrażenie, że dorobek teoretyczny z wymienionych obszarów nie jest wystarczająco wykorzystywany w praktyce zawodowej, co – jak zauważa Z. Wołk – może być następstwem jego nieznanności lub ignorowania przez wszystkie podmioty uczestniczące w procesie pracy.

wykonywana praca nie stanowi już tylko wartości finansowej, lecz także psychologiczną i społeczną. Przedstawiciele pokolenia X bardziej od wysokości zarobków cenią sobie stabilizację, z kolei Y stawiają na samorozwój.

Właściciele firm powinni przygotować się do zmiany zarządzania i organizacji pracy. O ile łatwo jest pozyskać takiego „nowego” pracownika, o tyle trudniej go utrzymać. Pracodawcy powinni zrozumieć, że pracownicy należący do pokolenia Z to osoby, których integralną częścią życia jest Facebook, różnorodność i szybki dostęp do informacji. To z kolei sprawia, że nie można zamknąć ich na określony czas w miejscu pracy, dając jedno zadanie, na którym będą musiały się skupić, nie wykonując nic innego. Nie oznacza to jednak, że osoby te nie mają dostosować się do obowiązującego już rytmu i kultury pracy. Konieczny jest obustronny kompromis i dążenie do tego, by wszyscy wzajemnie się szanowali.

#### 4. Różne oczekiwania – razem, ale nie wspólnie

Konflikty społeczne i jednostkowe w przestrzeni codziennego życia były, są i będą obecne zawsze. Wynikają z poczucia osobistej wolności i potrzeby otwartości na indywidualne pragnienia. Obecnie nie odchodzą do lamusa, przechodzą za to dość znaczące przeobrażenia. Zmieniają swój charakter na bardziej łagodny dla ogółu, zmniejszając zasięg do jednego pokolenia ludzi – paradoksalnie podobnych do siebie, a jednocześnie tak różnych.

W pokryzysowej gospodarce coraz bardziej widoczna staje się rola kapitału ludzkiego przedsiębiorstwa. Rola ta związana jest z systemem wyznawanych wartości i filozofią życia. Te z kolei dzielą obecnych dwudziesto- i czterdziestolatków i w konsekwencji mogą stać się przyczyną konfliktów nie tyle prywatnych, ile zawodowych.

Wspomniano już, że generacje X, Y i Z różnią się od siebie niemalże wszystkim, dlatego komunikacja między pokoleniami pracującymi w jednym miejscu stanowi istotne i ważne wyzwanie dla kadry zarządzającej<sup>12</sup>. Kluczem do udanej komunikacji będą wzajemne: zrozumienie, elastyczność i dialog.

W większości firm przełożonymi osób z pokolenia Y i Z są „iksy”. Pracują oni według ustalonego wcześniej przez pokolenie BB etosu pracy, w którym najważniejsze są zaangażowanie w wykonywane obowiązki oraz lojalność wobec pracodawcy i firmy. Motywacją do pracy jest strach przed jej utratą i dobre zarobki. Bardziej od swoich poprzedników potrafią znaleźć równowa-

<sup>12</sup> S. Stachowiak, *Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Y wobec pracy i pracodawców*, „HRM. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2012, nr 2, s. 39.

gę między życiem zawodowym i osobistym. Cenią autorytety i własny czas wolny. Tego samego oczekują od swoich podwładnych.

Zupełnie inaczej patrzą na świat i pracę „igreków”. Rodzice stworzyli w nich optymistyczne i wysokie przekonanie o własnych kompetencjach. Trudno jest im zrozumieć zarzuty związane z koncentrowaniem się głównie na sobie, czy braku skromności. Dla „igreków” liczy się samorozwój, szybkie osiągnięcie sukcesów, próbowanie różnych możliwości oferowanych przez współczesny rynek<sup>13</sup>.

Jeszcze inaczej prezentują swoje postawy i oczekiwania wobec pracy przedstawiciele pokolenia Z. Co o nich można już teraz powiedzieć? Zaangażowani czy roszczeniowi? Kreatywni czy leniwi? Z jednej strony dorastając, widzieli wiecznie zapracowanych rodziców. Z drugiej odwołują się do pełnego usamodzielnienia się w życiu, dłużej mieszkają z rodzicami. Nie wolno zapomnieć, że ich podstawową cechą oraz największą zaletą jest biegła znajomość wirtualnego świata. W pracy poszukują pasji, czyli czegoś więcej niż zaspokajanie potrzeb materialnych. Liczy się dla nich: kultura firmy, ale ta autentyczna, która przekłada się na wartości i cele. Równie istotne są: możliwość rozwoju, praca pod skrzydłami mentora, motywacja – potrzebują czuć, że ich praca ma sens, elastyczność i możliwość pracy zdalnej, nagrody – docenienie dobrze wykonanego zadania. W firmie widzą miejsce, w którym wykonuje się określone zadania, a zespół powinien stanowić dla nich grupę dobranych znajomych<sup>14</sup>.

*Milenialsi* nie należą do osób nieśmiałych i skromnych. Przyzwyczajeni do przyjemnego życia, zakładają, że wygoda po prostu im się należy. Przywiązują ogromną wagę do własnego wizerunku, który kreują za pomocą mediów społecznościowych. Nie czekają długo na wyrażenie opinii – robią to od razu. Natychmiastowy dostęp do wielu źródeł informacji daje im nie wiedzę, lecz poczucie władzy. Cenią sobie swobodę i możliwości, które niesie świat *on-line*<sup>15</sup>. Ta symbioza z nowoczesnymi technologiami może mieć negatyw-

<sup>13</sup> M. Kozłowski, *Employer branding. Budowanie wizerunku pracodawcy krok po kroku*, Oficyna Wydawnicza „Wolters Kluwer Business” 2012, Warszawa, s. 53-54.

<sup>14</sup> M. Baran, M. Kłós, *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*, [w:] strona internetowa [http://www.ioz.pwr.wroc.pl/Pracownicy/Mrzyglocka/Pokolenie\\_Y\\_-\\_prawdy\\_i\\_mity\\_w\\_kontekscie.pdf](http://www.ioz.pwr.wroc.pl/Pracownicy/Mrzyglocka/Pokolenie_Y_-_prawdy_i_mity_w_kontekscie.pdf), dostęp z dn. 2.05.2017.

<sup>15</sup> W przekonaniu pracodawców istotną cechą generacji Y, a niewątpliwie także Z, może okazać się ich stanowisko dotyczące autorytetów. Obecnie stosunek młodych ludzi do autorytetów porównywalny jest do tych panujących w społecznościach pierwotnych, gdzie uznanie przysługiwało osobie kompetentnej w danej kwestii. Dziś nazywa się to tzw. „autorytetem przechodnim”. Oznacza to, że ta sama osoba może być autorytetem tylko na jednej płaszczyźnie, a przestaje być nim w innych sytuacjach. Dla przykładu szef, który nie może poradzić sobie z nowym programem komputerowym – traci w oczach młodych, nawet jeśli jest mistrzem w innej dziedzinie.

ne skutki. Zmiana oczekiwań *milenialsów* jest bardzo widoczna. Są one coraz większe, a niestety nie zawsze idą za nimi odpowiednie kompetencje czy większa życiowa dojrzałość.

Zasygnalizowane postawy i oczekiwania ilustrują, że reprezentujący generacje BB i X patrzą ze zdziwieniem i niezrozumieniem na pokolenie Z. Pogodzenie tak diametralnie odmiennych pokoleń reprezentujących różne podejście do pracy wymaga zastosowania zróżnicowanych form komunikacji dostosowanych do konkretnych oczekiwań.

## 5. Możliwości dialogu

Różnice pokoleniowe wpływają na niemal każdy obszar funkcjonowania człowieka (wymienić tu można: percepcję, organizację czasu, podejście do wychowania i edukacji) czy w końcu na rozumienie ról społecznych. Aspekty zmian cywilizacyjnych i kulturowych, dokonujących się w czasie kształtowania własnej osobowości, nie pozostają bez znaczenia w kontekście fenomenu pracy i zatrudnienia. Wpływają one między innymi na sposoby komunikacji, percepcji czasu, utrzymywania dystansu i zawierania relacji oraz na poczucie władzy i odpowiedzialności pracowników.

Pedagodzy pracy powinni dokonać analizy i wykorzystać inspirujące pomysły, by skonfrontować ze sobą te różne światy, zmniejszając między nimi dystans. Wyzwaniem staje się zróżnicowanie podejścia, a także połączenie wiedzy i doświadczenia starszych z otwartością na nowości, którą mogą wnieść osoby młodsze. Mosty pomiędzy pokoleniami pomogą zbudować programy mentoringowe i coachingowe.

Jedną z form skutecznego dialogu mogą okazać się różnego rodzaju szkolenia. Doświadczenie prowadzących szkolenia potwierdza, że pokolenie X widzi w takiej formie zajęć drogę umożliwiającą zdobycie lepszej posady, dlatego będzie sumiennie wykonywać ich polecenia. Trenerzy nie mają tu większych problemów. Inaczej jest w przypadku młodszych przedstawicieli. Młoda generacja Z, inaczej wykształcona, będzie oczekiwać po szkoleniu czegoś więcej, niż tylko suchych faktów teorii. Dla nich liczy się rozrywka. Dlatego chętniej uczestniczyć będą w grach zespołowych, niż w osławionych wyjazdach integracyjnych. Trenerzy, w tej grupie wiekowej, będą musieli wykazać się dużą elastycznością i pomysłowością, aby dotrzeć do ich mentalności.

Samo szkolenie każdej grupy z osobna wydaje się proste, wystarczy dobrać odpowiednie metody i gotowe. Trudności zaczynają się, gdy trzeba pogodzić te dwa światy ze sobą i jeszcze coś im przekazać. Warto poświęcić

więcej czasu na zajęcia pomagające zbudować zespół, a dopiero później podjąć szkolenia tematyczne. Właściwie przeprowadzone szkolenia osiągną cel, zintegrują grupę, a dzięki temu zmniejszą konflikt międzypokoleniowy oraz doprowadzą do wzajemnego przekazania wiedzy<sup>16</sup>.

Do równie interesujących metod umożliwiających dialog, należą podstawowe umiejętności stosowane w *coachingu*. Są nimi: 1) budowanie relacji; 2) słuchanie na różnych poziomach, 3) posługiwanie się intuicją, 4) zadawanie pytań oraz 5) wspieranie za pomocą informacji zwrotnych<sup>17</sup>. Zgodnie z założeniami *coachingu*, efektywne wykorzystanie wymienionych umiejętności zależy od pozytywnego nastawienia obu stron.

W dialogu, nie bez znaczenia pozostaje kwestia budowania naturalnego autorytetu, który nie wynika z zajmowanego przez przełożonego stanowiska. Młodzi docenią kompetencje wówczas, kiedy zobaczą postawę otwartości, szacunku i dzielenia się wiedzą. Chcą być inspirowani, potrzebują czynić świat lepszym. Jeśli poniosą porażkę, czekają na wskazówki.

Kolejnym elementem gwarantującym owocny dialog jest chęć wzajemnego zrozumienia. Bez niej nigdy nie ma skutecznej komunikacji między pracodawcą a pracownikiem<sup>18</sup>. Zrozumienie pozwala poznawać, zrozumieć i kreować potrzeby. Jedną z trudności uniemożliwiających skuteczne zrozumienie jest fakt, że „iksy” preferują rozmowę twarzą w twarz. Natomiast „zety” większość spraw realizują za pomocą smartfonu, gdzie słowa zastępują znakami *emoji*, *gifem*, *memem* lub *linkiem*.

Chcąc wejść z pokoleniem Z w dialog, należy wybierać takie treści i takie narzędzia komunikacyjne, które sprawiają, że usłyszą nas jako odbiorcy. Pokolenie *milenialsów* nie pamięta świata bez elektroniki – od zawsze byli nią otoczeni. W codziennym życiu, a więc i w pracy, jako wyraz zainteresowania cenią sobie tzw. *feedback*, czyli informację zwrotną. Należą do generacji ukształtowanej poprzez portale społecznościowe, gdzie podstawą jest ciągła informacja zwrotna w czasie rzeczywistym. Te są dla nich nie tyle światem równoległym do realnego, ile raczej jego elementem. To poważne wyzwanie dla ich przełożonych. Ci ostatni potrzebę *feedback-u* dostrzegają głównie przy większym sukcesie czy porażce.

<sup>16</sup> J. Szymczak, M. Rybak, *Raz się żyje. Przewodnik po work-life balance*, Wydawnictwo „Rosikon Press”, Warszawa 2016, s. 63-65.

<sup>17</sup> J. Starr, *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005, s. 91.

<sup>18</sup> A. Solak, *Komunikacja interpersonalna w miejscu pracy*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, red. tenże, N. Nyczkało, APS, Warszawa 2016, s. 307.

Klasyczne narzędzia i nierzadko schematyczne podejście są w przypadku tej grupy nieskuteczne. Efektywna komunikacja z *milenialsami* powinna spełniać następujące warunki: być mobilna (*mobile friendly*), społecznościowa (*social*), wizualna (*visual*) i prowadzona w czasie rzeczywistym (*real time*)<sup>19</sup>.

Każda nowa generacja niesie ze sobą nowe wyzwania, z którymi musi poradzić sobie zarówno rynek pracy, jak i pracodawcy. O sukcesach tej generacji zdecydują nowe, zupełnie zaskakujące umiejętności. Eksperci zwracają uwagę, że będzie to nie tylko wykształcenie, lecz także – kultura domu rodzinnego. Będzie to miało znaczenie ze względu na fakt starzenia się społeczeństw europejskich, które będą wchodzić w relacje biznesowe z odległymi kulturami.

## 6. Zakończenie

Pokolenie Z coraz liczniej pojawia się na rynku pracy i z pewnością nie warto się go bać. Młodzi chcą dużo zarabiać, ale również pragną korzystać z życia. Pracoholikami raczej nie będą. Kandydat do pracy będzie oczekiwał bardziej spersonalizowanej komunikacji i pokazania wymiernych korzyści z pracy. Naszym zadaniem jest odnalezienie sposobu, w jaki można wykorzystać ich wiedzę i potencjał, a wówczas mogą okazać się bardzo wartościowymi pracownikami.

Dostosowanie się pracodawców do oczekiwań pracowników staje się szczególnie ważne teraz, gdy rynek pracodawcy zaczyna zmieniać się w rynek pracownika. Powinniśmy w jak najlepszy sposób wykorzystać to, co każde z tych pokoleń jest w stanie nam zaoferować. Dać możliwość do optymalnego wykorzystania kompetencji, umiejętności i potencjału, które posiadają.

Nie ulega wątpliwości, że tzw. zasoby pracy w Polsce starzeją się. Pokolenie Z będzie podejmować aktywność zawodową w czasie niżu demograficznego i z pewnością przełoży się to na oczekiwania i podejście do pracy. Dlatego już dziś należy o tym myśleć, by wyjść tym oczekiwaniom naprzeciw.

**Streszczenie:** „W życiu są tylko dwa dni, w których nic nie możesz: pierwszy to wczoraj, drugi to jutro. Dziś możesz zrobić wszystko!” Przytoczone słowa można uznać za motto, według którego dorasta pokolenie nowych dorosłych. Nazywa się ich pokoleniem Z. Coraz dynamiczniej wkraczają na rynek pracy. To młodsza grupa tzw. milenialsów, o których, nie bez powodu, ostatnio wiele się mówi i pisze. Jak wesprzeć

<sup>19</sup> P. Kisiel, *Milenialsi, nowy uczestnik życia społecznego*, [w:] strona internetowa <http://czasopisma.upjp2.edu.pl/studiasocialiacracoviensia/article/view/1876>, dostęp z dn. 5.05.2017.

pracodawców, menedżerów, aby potrafili współpracować z nowymi pracownikami? Jak zrozumieć ich wzajemne potrzeby i oczekiwania? W jaki sposób młodym podopiecznym, jak mogą zdobyć zaufanie starszych kolegów, a w przyszłości przejąć większą odpowiedzialność za kształt firm, w których będą pracować? To tylko kilka z pytań, które powinny zachęcać pedagogów – w tym szczególnie andragogów i pedagogów pracy – do poszukiwania skutecznych form dialogu z młodym pokoleniem dynamicznie wkraczającym na rynek pracy.

**Słowa kluczowe:** rynek pracy, pokolenie X, pokolenie Y, pokolenie Z, dialog

**Abstract:** “There are only two days in lifetime, in which you are not able to do anything: the first one – is yesterday, the second – tomorrow. Today you can do anything!” These words could be taken as a motto by which a new generation of adults is growing up. They’re called Generation Z. They are dynamically entering the labor market. They are the younger group of the so-called millennials, who have been recently much spoken and written about for good reasons. How to support employers and managers so that they can cooperate with the new workers? How to understand their mutual needs and expectations? How to teach the young how they can earn the trust of their older colleagues, and in the future – take a larger responsibility for the shape of the organizations that they are going to work for? These are just a few questions that should encourage pedagogues, and especially andragogues (adult educators) and work pedagogues to seek effective forms of dialogue with the new generation, dynamically joining the labor market.

**Keywords:** labor market, generation X, generation Y, generation C, dialogue

## Bibliografia

- Baran M., Kłós M., *Pokolenie Y – prawdy i mity w kontekście zarządzania pokoleniami*, [w:] strona internetowa [http://www.ioz.pwr.wroc.pl/Pracownicy/Mrzyglocka/Pokolenie\\_Y\\_-\\_prawdy\\_i\\_mity\\_w\\_kontekscie.pdf](http://www.ioz.pwr.wroc.pl/Pracownicy/Mrzyglocka/Pokolenie_Y_-_prawdy_i_mity_w_kontekscie.pdf), dostęp z dn. 2.05.2017.
- Barańska M., *Być na studiach a studiować. Refleksje o projektowaniu przyszłości edukacyjno-zawodowej młodych ludzi*, [w:] D. Kukła, W. Duda, *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2016, s. 242-260.
- Młodzi 2011*, red. M. Boni, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów Warszawa 2011.
- Hambett Ch., Deneverson J., *Genration X*, Tandem Book, London 1964.
- Jordan K., *Pokolenie Y na rynku pracy – oczekiwania i wyzwania*, [w:] strona internetowa [http://think.wsiz.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2015/04/2-NA-UKOWY\\_Jordan\\_Pokolenie-Y-na-rynku-pracy-oczekiwania-i-wyzwania.docx.pdf](http://think.wsiz.rzeszow.pl/wp-content/uploads/2015/04/2-NA-UKOWY_Jordan_Pokolenie-Y-na-rynku-pracy-oczekiwania-i-wyzwania.docx.pdf), dostęp z dn. 2.05.2017.



- Kaźmierczak A., Kocur M., *Natura dobrej organizacji. Trendy HRM w Polsce. Raport PSZK i Deloitte*, Deloitte Polska, [b.m.w.] 2009.
- Kisiel P., *Milenialsi, nowy uczestnik życia społecznego*, [w:] strona internetowa <http://czasopisma.upjp2.edu.pl/studiasocialiacracoviensia/article/view/1876>, dostęp z dn. 5.05.2017.
- Kozłowski M., *Employer branding. Budowanie wizerunku pracodawcy krok po kroku*, Oficyna Wydawnicza „Wolters Kluwer Business”, Warszawa 2012.
- Plezia M., *Słownik łacińsko-polski*, t. II, Warszawa 2007.
- Solak A., *Komunikacja interpersonalna w miejscu pracy*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, red. N. Nyczkało, A. Solak, APS, Warszawa 2016, s. 306-316.
- Stachowiak S., *Oczekiwania przedstawicieli pokolenia Y wobec pracy i pracodawców*, „HRM. Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2012, nr 2, s. 33-56.
- Starr J., *Coaching. Procesy, zasady, umiejętności*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2005.
- Sztern Ł., *Jakie umiejętności będą liczyły się na rynku pracy w 2020 roku?*, [w:] strona internetowa [http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter\\_86197.asp?soid=E-240B41E76A345D09FACE3BD625F4029](http://www.pi.gov.pl/PARP/chapter_86197.asp?soid=E-240B41E76A345D09FACE3BD625F4029), dostęp z dn. 2.05.2017.
- Szymczak J., Rybak M., *Raz się żyje. Przewodnik po work-life balance*, Wydawnictwo „Rosikon Press”, Warszawa 2016.
- Wołek Z., *Odpowiedzialność i gotowość filarami kultury pracy warunkującej etyczne zachowania zawodowe*, [w:] *O społeczeństwie, wychowaniu i pracy w myśli kardynała Stefana Wyszyńskiego*, red. L. Marszałek, A. Solak, WNP UKSW, Warszawa 2010, s. 257-269.



Петро Лузан

---

## **СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

### **STANDARYZACJA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO: ASPEKT KONCEPTUALNY**

### **STANDARDIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: CONCEPTUAL ASPECTS**

Соціально-економічні виклики сьогодення переконують, що проблема модернізації професійної освіти в Україні є вкрай актуальною. Цьому є декілька вагомих причин. Насамперед якість підготовки робітничих кадрів уже не відповідає зростим вимогам суб'єктів господарювання. Варто погодитися з тим, що це пов'язано із застарілою матеріально-технічною базою професійно-технічних навчальних закладів, недосконалістю кваліфікаційних характеристик та видів робіт, недостатнім рівнем підготовки педагогічних працівників, падінням престижу робітничих професій, що породжує стійке зростання потреб у висококваліфікованих робітниках за багатьма професіями виробничого характеру.

Незважаючи на те, що стратегічні положення забезпечення інноваційного розвитку професійної освіти задекларовано в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010-2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр.» та ін., все ж варто говорити про недосконалість законодавчих і нормативно-правових актів, якими регулюються діяльність системи професійно-технічної освіти. Зокрема застарілі положення Закону України «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.) уже не враховують тих змін, що відбуваються в економіці й суспільному житті країни. Відтягування

прийняття Закону України «Про професійну освіту», з проектами якого вже достатньо давно ознайомила педагогічна громадськість, є одним із головних стримуючих чинників розв'язання наявних проблем і формування єдиної концептуально узгодженої й науково обґрунтованої державної політики щодо розвитку цієї освітньої системи.

У сучасних умовах модернізації професійної освіти України, яка спрямована на реалізацію положень людиноцентристської освітньої парадигми, важливим напрямом досягнення належного рівня якості й ефективності професійної підготовки кваліфікованих робітників є стандартизація. Зважаючи на це, у чисельних програмних документах одним зі шляхів розв'язання проблеми підвищення ефективності професійної освіти задекларовано розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти, які ґрунтуються на компетентнісному підході.

Варто зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам стандартизації підготовки кваліфікованих робітників та фахівців значну увагу приділяли вітчизняні і зарубіжні вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, Дж. В. Зантворт, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, В. Луговий, Л. Лук'янова, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, В. Радкевич, С. Сисоєва, О. Савченко та ін.

Актуальність проблеми зумовлюється реаліями педагогічної практики: пріоритетні напрями розвитку професійної освіти пов'язуються з ідеями компетентнісної парадигми, але стандартизація компетентнісної освіти в аспекті обґрунтування цілей, змісту, оцінювання компетентнісних досягнень учнів і випускників поки що здійснюється на інтуїтивному рівні.

Отже, мета статті – охарактеризувати концептуальні підходи до стандартизації компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Сьогодні надзвичайно актуальними є тенденції розвитку професійно-технічної освіти, визначені С. Гончаренком, зокрема: фундаменталізація (поглиблення й розширення фундаментальної підготовки при скороченні загальних і обов'язкових дисциплін за рахунок ретельного відбору матеріалу, системного підходу до змісту і виділення його основних інваріантів); індивідуалізація (збільшення числа факультативних курсів за вибором учня, впровадження навчання за індивідуальними планами з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів, схильностей, здатностей учнів при виборі форм і методів навчання); гуманізація і гуманітаризація (орієнтація на розвиток особистості професіонала, адже «підготовка технарів» високого рівня без гуманітарних знань і «ліриків» без природ-

ничо-наукової бази стає неможливою<sup>1</sup>. Саме ці положення вченого дозволяють скласти уявлення про зміст стандартизації сучасної підготовки фахівців професійною школою.

Насамперед зазначимо, що в «Енциклопедії освіти» стандартизація освіти визначається як «процедура розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складовою системи освіти – сукупності взаємодіючих документів, що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу»<sup>2</sup>. Зазначимо, що у цій дефініції вказується, що ці норми і положення визначають зміст освіти, зміст навчання, нормативний термін навчання, засоби діагностики якості освіти. Щоправда, про формування компетентності випускників не йдеться.

Відповідно доречно акцентувати увагу на сутності компетентнісного підходу у професійній освіті. Системно і конкретно визначає цю практико орієнтовану освітню методологію В. Радкевич: «Під компетентнісним підходом необхідно розуміти метод моделювання результатів професійної освіти і навчання та їх представлення у вигляді норм якості підготовки кваліфікованих робітників. Принагідно зауважимо, що компетентнісний підхід не протистоїть традиційному, знанневому підходові, який продовжує використовуватися у професійній освіті, а навпаки – істотно розширює його зміст особистісно-орієнтованим навчальним матеріалом.... Особливістю компетентнісного підходу у професійній освіті і навчанні є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості»<sup>3</sup>. У такому тлумаченні сутності компетентнісного підходу чітко проглядаються зміни, які привносить ця освітня методологія у професійну освіту, зокрема: 1) зміни у змісті освіти; 2) зміни в організації та методичному забезпеченні процесів навчання; 3) зміни в оцінюванні результатів навчання; 4) зміни в системі кваліфікацій.

Стандартизація компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників чітко пов'язана із завданнями прийнятої у 2011 р. На-

<sup>1</sup> Гончаренко С.У. *Фундаментальність професійної освіти – потреба часу* / С.У. Гончаренко // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 6.

<sup>2</sup> *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 871.

<sup>3</sup> Радкевич В.О. *Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання* / В.О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012.

ціональної рамки кваліфікацій (НРК) – системного і структурованого за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів. Створення НРК, сумісної з європейськими метарамками кваліфікацій, є великим реформаторським кроком у напрямі підвищення якості професійної освіти, конкурентоспроможності випускників. Метою впровадження НРК в Україні є впровадження європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці, забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин, сприяння національному та міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні, налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

Цей нормативно-правовий документ, по-перше, оперує гранично точними поняттями й термінами, узгодженими з міжнародною, європейською термінологією (автономність, відповідальність; знання; інтегральна компетентність; кваліфікація; кваліфікаційний рівень; компетентність / компетентності; комунікація; результати навчання; уміння тощо); по-друге, презентує опис кваліфікаційних рівнів в системі базових компетентностей (знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність) та характеристику інтегральної компетентності<sup>4</sup>.

В основу терміну «стандартизація освіти» покладено загальне поняття «стандарт». Стандарт у широкому розумінні – зразок, еталон, модель, які приймаються за вихідні для порівняння з ними інших подібних об'єктів. Стандарт як нормативно-технічний документ встановлює комплекс норм, правил, вимог до об'єкта стандартизації. У методиці розроблення державного стандарту професійно-технічної освіти (ДСПТО) (2013 р.) його задекларовано як документ, у якому визначено державні вимоги до результатів професійно-технічної освіти, рівня професійної кваліфікації випускників професійно-технічних навчальних закладів у відповідності до вимог кваліфікаційної характеристики професії та освітнього рівня вступників до вказаних навчальних закладів.

У сучасному розумінні стандарт професійної освіти є сукупністю вимог до результатів навчання в термінах компетентностей за відповідними рівнями Національної рамки кваліфікацій (НРК). Досліджуючи стандартизацію екологічної освіти, Л. Лук'янова справедливо зауважує, що за своєю суттю стандарт має відображати оптимальний, достатній, обов'язковий мінімум екологічної освіти, через який встановлюватиметься обсяг

<sup>4</sup> *Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341.* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

екологічних знань, мета їх вивчення, відповідність змісту вимогам конкретної галузі виробництва та послідовність формування морально-етичного ставлення майбутніх фахівців до навколишнього середовища<sup>5</sup>.

Зазначимо, що з метою забезпечення якісної підготовки робітничих кадрів та підвищення економічної ефективності професійної освіти впродовж 2006-2013 рр. було розроблено й затверджено наказами Міністерства освіти і науки України 306 ДСПТО з конкретних робітничих професій для 11 галузей виробництва, зокрема: промисловість – 106; сільське господарство – 43; торгівля та сфера послуг – 37; транспорт – 36; будівництво – 29; комунальне господарство – 13; зв'язок – 9 тощо<sup>6</sup>. Натомість відчутних дієвих, якісних зрушень у рівнях професійної підготовки випускників так і не відбулося.

Зважаючи на це, до загально визнаних чинників, що гальмують розвиток професійної освіти (залишковий принцип фінансування; недостатня участь суб'єктів господарювання у розв'язанні завдань професійно-технічної освіти; недосконалість нормативно-правової бази; відсутність системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; недосконалий механізм формування державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників тощо) відносимо низький рівень стандартизації підготовки кваліфікованих робітників. Йдеться про те, що розроблені стандарти професійної освіти в системі вимог до підготовленості випускників недостатньо «заземлюються» в реальному педагогічному процесі професійно-технічного навчального закладу. Певним чином цьому сприяє розуміння стандартизації лише як процедури розроблення та затвердження стандартів освіти. Зупинимося на цьому аспекті дотальніше.

Досліджуючи методологічні і технологічні аспекти стандартизації професійної освіти, Д. Чернілевський узагальнює свій пошук і робить такі висновки: стандарт має служити соціальною гарантією членам суспільства, їх конкурентоспроможності на вітчизняному і світовому ринках праці; стандарт повинен стати основним інструментом управління

<sup>5</sup> Лук'янова Л.Б. *Екологічна складова Державного стандарту професійно-технічної освіти* / Л.Б. Лук'янова // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень та перспективи: зб. наук. пр. / [за ред. І. А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 420.

<sup>6</sup> Перегуда Н. *Фахова підготовка майбутніх кваліфікованих робітників на основі стандартів професійно-технічної освіти* / Н. Перегуда, І. Савченко // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В.Г. Кременя, М.Ф. Дмитриченка, Н.Г. Ничкало. – К.: НТУ, 2015. – С. 207.

якістю професійної освіти; стандарт є і метою, досягнення якої слід прагнути, і реально одержаним результатом, який повинен бути зіставленим з метою; стандарт – це могутній засіб підвищення якості предметної діяльності. І далі вчений формулює головну умову, за якої стандарт успішно виконує названі функції: він пропонує стандартизацію розглядати як процедуру, що супроводжує і етап цілепокладання, і етап оцінки результативності її досягнення, що сприяє оптимізації власне освітнього процесу за рахунок його корекції<sup>7</sup>.

Тобто, якщо стандартизацію розглядати не лише як «розроблення та затвердження стандартів», а і як офіційно встановлений порядок виконання його положень та дотримуватися вимог до компетентносної підготовки випускників на етапах цілепокладання, відбору та структурування змісту освіти, організації оволодіння учнями компетентностями, оцінювання компетентнісних досягнень учнів і випускників (зокрема, незалежно), то є можливість суттєво підвищити якість функціонування професійної освіти.

Нарешті, зупинимо увагу на основних методологічних і методичних особливостях проектування та застосування стандартів нового покоління, що ґрунтуються на компетентнісному підході. Основною відмінністю нових стандартів від стандартів попереднього покоління є перехід від централізовано визначеного змісту професійної освіти (навчальні дисципліни, предмети), до гнучкого (переважно модульного) змісту навчання, що базується на компетентностях. Основним джерелом інформації для розроблення ДСПТО є професійний стандарт – затвердені в установленому порядку вимоги до кваліфікації працівників, їх компетентності, що співвідносяться з рівнями Національної рамки кваліфікацій, визначаються роботодавцями і слугують підґрунтям для формування професійних кваліфікацій.

Концепція професійного стандарту ґрунтується на функціонально-компетентнісному підході, в основі якого – функціональний аналіз професійної діяльності. Для прикладу у табл. 1 подано фрагмент переліку основних трудових функцій електрозварника ручного зварювання.

За змістом трудових функцій або задач, типових для окремої професійної діяльності, визначаються компетентності, які необхідні для виконання цих функцій (табл. 2). На основі професійного стандарту проектується складова ДСПТО – освітньо-кваліфікаційна характеристика

<sup>7</sup> Чернілевський Д.В. *Педагогіка вищої школи: підр.* / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. – 408 с.



тика випускника, яка охоплює сукупність необхідних загальних та професійних компетентностей.

Типовий навчальний план підготовки кваліфікованого робітника включає розподіл навчального навантаження між загальнопрофесійною, професійно-теоретичною та професійно-практичною підготовкою, резерв часу, консультації, державну атестацію.

Таблиця 1. Фрагмент професійного стандарту електрозварника ручного зварювання (перелік основних трудових функцій)

Шифр	Основні трудові функції	Розряд
А	ПРОВОДИТИ ПІДГОТОВКУ ДО ВИКОНАННЯ РУЧНОГО ДУГОВОГО ЗВАРЮВАННЯ, НАПЛАВЛЕННЯ І ПОВІТРЯНО-ДУГОВОГО РІЗАННЯ	
А.1	Готувати робоче місце до виконання ручного дугового зварювання, наплавлення і повітряно-дугового різання	2-6
А.2	Вивчати технічну документацію, необхідну для виконання зварювання, на- плавлення і повітряно-дугового різання	2-6
А.3	Нагрівати вироби і деталі перед зварюванням і наплавленням	2-6
Б	ДОТРИМУВАТИСЯ ВИМОГ ОХОРОНИ ПРАЦІ І ПРОМИСЛОВОЇ БЕЗПЕКИ	
Б.1	Дотримуватися загальних вимог охорони праці і промислової безпеки	2-6
Б.2	Дотримуватися вимог охорони праці і промислової безпеки при виконанні ручного дугового зварювання, наплавлення і повітряно-дугового різання	2-6
Б.3	3-6	2-6
В	ВИКОНУВАТИ РЕМОНТНІ РОБОТИ	
В.1	Ремонтувати інструмент, пристосування	2-6
В.2	Ремонтувати установки (за наявності відповідної професії) електрозварювань	

У типовому навчальному плані визначено загальну кількість годин для оволодіння кваліфікацією відповідного рівня, розподіл годин між базовим блоком та навчальними модулями (навчальний модуль – логічно завершена складова ДСПТО, що містить навчальний матеріал, необхідний для досягнення загальних, професійних компетентностей, та належить до певного рівня кваліфікації).

Важливою особливістю стандартизації компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників є те, що перелік навчальних предметів не регламентується в готовому вигляді, а визначається навчальним закладом спільно з роботодавцями. Наприклад, у навчальному плані підготовки електрозварника ручного зварювання 2-го розряду регламентується: на загально професійну підготовку – 80 год.; на професійно-теоретичну підготовку – 208 год.; на професійно-практичну підготовку – 488 год.<sup>8</sup>. Подальший відбір навчальних предметів для освітньої програми підготовки електрозварника професійно-технічний навчальний заклад має здійснювати разом з роботодавцями.

Удосконалюється методологія оцінювання результатів навчальних досягнень учнів: акценти зміщуються від окремого оцінювання знань до оцінювання здатностей учнів чи випускників виконувати ті чи інші функції чи, власне, професійну діяльність. При цьому застосовуються критерії оцінювання підготовленості учнів, що базуються на вимогах робочих процесів та об'єктивних способах перевірки рівня сформованості компетентності, зокрема незалежними експертами.

Таблиця 2. Фрагмент ДСПТО електрозварника ручного зварювання (перелік навчальних модулів та професійних профільних компетентностей)

Код навчального модуля	Код професійної профільної компетентності	Найменування компетентності та навчального модуля (або однакова назва для компетентності та модуля)
ЕРЗ – 2.1		Підготовка до виконання ручного дугового зварювання, наплавлення та повітряно-дугового різання
	ЕРЗ – 2.1.1	Підготовляти робоче місце до виконання ручного дугового зварювання, наплавлення та повітряно-дугового різання
	ЕРЗ – 2.1.2	Нагрівати вироби і деталі перед зварюванням і наплавленням

Стандартизація професійної освіти на компетентнісній основі спричиняє модернізацію самого процесу оволодіння професійною діяльністю. Методологія таких змін пов'язана насамперед з педагогічною інтеграцією. Коротко зупинимося на сутності цього феномену.

<sup>8</sup> Чернілевський Д.В. *Педагогіка вищої школи*: підр. / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. – 408 с.

На нашу думку, ідеї компетентнісної освіти нерозривно пов'язані з проблемами інтеграції в освіті. Процесом інтеграції (від латів. *integratio* – з'єднання, відновлення) є об'єднання в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності і взаємодоповнення. Інтеграція є складним міждисциплінарним науковим поняттям, що використовується у багатьох гуманітарних науках – філософії, соціології, психології, педагогіці тощо. Дослідники означених проблем доводять, що інтегроване навчання має принципово важливе значення як для формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника, так і для його майбутньої професійної діяльності.

Актуальність інтеграційного навчання підтверджується тим, що воно дозволяє:

- «стиснути» споріднений матеріал кількох предметів навколо однієї теми, усунути дублювання у вивченні однорідного навчального матеріалу;
- ущільнити знання, структурувати фрагмент навчального матеріалу так, що учень на його засвоєння витратить менше часу, але сформує еквівалентні загальнонавчальні та технологічні уміння;
- опанувати тими, хто навчається, значного за обсягом навчального матеріалу, досягти цілісності і системності знань;
- формувати творчий потенціал майбутнього кваліфікованого робітника, цілеспрямовано розвивати пізнавальні і професійні здібності учнів;
- дати реальну можливість учням застосовувати набуті знання з різних навчальних предметів у професійній діяльності, сформувати в майбутніх кваліфікованих робітників цілісну картину світу.

Дослідники проблем педагогічної інтеграції визначають такі її інваріантні функції: методологічну, розвивальну і технологічну. Методологічна функція педагогічної інтеграції визначається такими трьома аспектами: евристичним (здатність педагогічної інтеграції бути вихідним базисом розробки нових педагогічних концепцій); світоглядно-аксіологічним (педагогічна інтеграція є засобом духовно-інтелектуального збагачення учасників педагогічного процесу); інструментальним (здатність педагогічної інтеграції бути інструментом пізнання і перетворення педагогічної науки, освітньої практики, забезпечення наступності теоретичного знання і практичного досвіду). Технологічна функція педагогічної інтеграції передбачає: стискання, ущільнення інформації і часу; усунення дублювання і забезпечення наступності в розвитку знань і умінь; розчинення і взаємопроникнення знань і умінь одних навчальних дисциплін в інші; систематизація понять, фактів, умінь і навичок, вста-

новлення субординації і координації знань. Розвивальна функція педагогічної інтеграції є центральною, вона орієнтує на цілісний розвиток особистості того, хто навчається. Під впливом інтеграції у свідомості учнів формується достатньо широке мислення: знання і способи діяльності, що в узвичаєних предметних умовах віддалені у часі і не можуть бути досягнуті мисленням, в умовах інтегрованого навчання максимально наближені і сприяють оволодінню учнями різнорідними структурованими знаннями і способами діяльності.

Варто додати, що саме на засадах положень педагогічної інтеграції здійснюється поєднання теоретичного і практичного навчання шляхом залучення учнів до різноманітних форм практикоорієнтованого навчання – навчання та на робочих місцях, контекстове, імітаційне, дуальне навчання. Зауважимо, що вказані положення, на нашу думку, уможливають упровадження до методології стандартизації професійної освіти інтегративного підходу поряд з компетентнісним, діяльнісним, особистісно-орієнтованим, технологічним.

Суттєво змінюється організація навчального процесу в аспекті модульності освітніх програм. Трудність такого модульного навчання пов'язана, на нашу думку, насамперед з проектуванням модуля профільної професійної компетентності відповідно основній трудовій функції, вказаної у професійному стандарті. Крім того, певну складність для пересічного педагогічного працівника викликає необхідність за переліком трудових дій, вказаних у професійних стандартах, диференціювати їх на знання, уміння, навички та детально виписати ці базові компетентності в освітніх стандартах. Зазначене підтверджує нашу позицію відповідно до того, що для розроблення, використання та удосконалення освітніх стандартів у підготовці кваліфікованих робітників необхідно насамперед надати ґрунтовну методичну допомогу педагогічним працівникам щодо стандартизації професійної освіти.

Додамо ще один важливий аспект щодо модернізації процесу професійної підготовки кваліфікованих робітників в умовах застосування ДСПТО на компетентнісній основі. Маємо на увазі досягнення тих цілей, що задекларовані новими освітніми стандартами. Не зайве вказати, що вимоги стандартів щодо якісної підготовки робітничих кадрів постійно ставилися перед професійно-технічними навчальними закладами (принаймні, починаючи з 2006 р.). Але, як свідчить практика, з різних причин завдання якісної професійної освіти не досягалися. На наше глибоке переконання, одним із стримуючих факторів виконання державних вимог щодо рівня кваліфікації випускника професійно-технічного навчального

закладу є недостатність дієвих педагогічних технологій. Нагадаємо, що педагогічна технологія – це цілеспрямована організація педагогічного процесу, яка відображає науково обґрунтований проект логічно структурованої системи педагогічної взаємодії для гарантованого досягнення запланованих результатів навчання. Отже, практикоорієнтована компетентнісна методологія, що складає сутність сучасної стандартизації професійної освіти, має суттєво змінити і саму організацію навчального процесу за вимогами технологічності. Йдеться про гарантовані результати навчання, які досягаються при застосуванні педагогічних технологій

Відповідно обґрунтовано автоську концепцію стандартизації професійної освіти кваліфікованих робітників. В її основу покладено ідею розгляду досліджуваного феномену як процедури, що включає такі взаємопов'язані етапи: розроблення освітнього стандарту з визначенням кінцевих, підсумкових та інтегративних результатів навчання; цілепокладання – обґрунтування тезаурусу цілей, що характеризують структуру і зміст моделі випускника; автономного проектування професійними навчальними закладами змісту освіти – освітніх програм кваліфікованого робітника, навчальних планів, навчальних програм, модулів, зокрема міждисциплінарних, індивідуальних навчальних завдань тощо; досягнення очікуваних результатів навчання засобами адекватних педагогічних технологій; розроблення технологій оцінювання компетентнісних досягнень учнів і випускників та систематична їх діагностика; корекція як цілей і результатів, так процесу руху від цілей до результату.

Основна ідея розв'язання проблеми забезпечення методичних основ стандартизації професійної освіти кваліфікованих робітників полягає в підході до компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах як до цілісної динамічної системи. Вона охоплює ряд підсистем, які в єдності забезпечують успішне використання освітніх стандартів, що базуються на компетентностях, в умовах окремого навчального закладу.

Концепція спрямована на переорієнтацію педагогічних працівників, учнів професійно-технічних навчальних закладів з моделі робітника, який володіє певним обсягом знань з дисциплін навчального плану, до інтегрального образу випускника, що відображає міждисциплінарні вимоги як здатності особи діяти в різноманітних ситуаціях і складається із трьох концептів: методологічного, теоретичного та технологічного.

Методологічний концепт обґрунтування й розроблення методичної системи базується на основних категоріях і законах філософії, положеннях і принципах діалектики, а також основних методологічних підходах

щодо розв'язання проблеми забезпечення стандартизації професійної освіти кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. До таких належать: компетентнісний, системний, інтегративний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, інформаційний та культурологічний підходи. Єдність вказаних підходів і визначає методологію дослідження проблеми.

Теоретичний концепт обґрунтування і розроблення методичної системи базується на загальнонаукових положеннях системного підходу; положеннях психологічних теорій діяльності; теорій особистості; теорій мотивації діяльності; психологічних моделях репрезентації знань; закономірностях і механізмах формування умінь і навичок; педагогічних принципах науковості, активності і свідомості, систематичності і послідовності, модульності, міждисциплінарності навчання; діагностичності; технологічного поєднання змісту, методів, засобів і форм навчання; цілісності та єдності педагогічного процесу; діяльнісної спрямованості професійної освіти; фундаментальності, гнучкості і варіативності професійної підготовки; взаємозв'язку навчання, виховання та розвитку; взаємозв'язку і єдності теорії та практики у навчанні; активної навчальної діяльності; взаємозв'язку індивідуальної, групової та колективної навчальної діяльності; випереджувального характеру професійної освіти; взаємної відповідальності педагогічного працівника і учня за результати навчання.

Технологічний концепт передбачає розроблення та впровадження у процес професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів методичної системи, яка структурно і функціонально спрямована на підготовку суб'єктів педагогічної взаємодії до компетентнісного навчання і забезпечує цілеспрямоване формування готовності педагогічних працівників до: розроблення та вдосконалення освітніх стандартів; обґрунтування тезаурусу цілей підготовки кваліфікованих робітників; проектування освітніх програм, навчальних планів, модульних навчальних програм на основі задекларованих стандартом освітніх результатів; обґрунтування педагогічних технологій відповідно цілей навчання та їх результативне застосування; діагностики результатів компетентнісного навчання учнів і випускників.

Водночас одним зі стратегічних завдань пропонованої методичної системи є цілеспрямована підготовка учнів до компетентнісного навчання, що забезпечується за таких організаційно-педагогічних умов: ефективно оволодіння учнями здатностями самоосвітньої діяльності через додаткові форми організування навчання; упровадження до самостійної

роботи завдань практичного характеру; оволодіння учнями досвідом виконання парних (групових проєктів); використанням учнями лабораторно-практичного фонду навчального закладу в позааудиторний час; обов'язкова підготовка учнів до теоретичних занять; оволодіння учнями досконалими рівнями інформаційної культури, дослідницькими уміннями та навичками.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з обґрунтуванням та розробленням технологій компетентнісної підготовки кваліфікованих робітників аграрної галузі.

**Анотація:** У статті визначаються концептуальні підходи до стандартизації компетентнісно орієнтованої підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах України. Проаналізовано процес розроблення та застосування державних стандартів професійно-технічної освіти на компетентнісній основі. Запропоновано розглядати процедуру стандартизації не лише як розроблення та затвердження стандартів, а і як офіційно встановлений порядок виконання його положень та дотримуватися вимог до компетентної підготовки випускників на етапах цілепокладання, відбору та структурування змісту освіти, організації оволодіння учнями компетентностями, оцінювання компетентнісних досягнень учнів і випускників (зокрема, незалежне). Схарактеризовано особливості стандартизації професійної освіти на компетентнісній основі (використання професійних стандартів при проєктуванні державних стандартів професійно-технічної освіти; автономність навчального закладу у визначенні разом з роботодавцями переліку навчальних предметів; інтеграційність навчання; модульність освітніх програм тощо). За результатами дослідження запропоновано концепцію стандартизації професійної освіти, що складається із трьох концептів: методологічного, теоретичного та технологічного.

**Ключові слова:** стандартизація, компетентність, професійний стандарт, державний стандарт професійно-технічної освіти, кваліфікований робітник, концепція

**Abstract:** In the article it is characterized the conceptual approaches to standardization of competence oriented training of qualified workers in vocational educational institutions of Ukraine. The process of development and application of state standards for vocational education on competency based is analyzed. It is proposed to understand the standardization process not only as “the development and adoption of standards”, but also as formally established order of its provision and to comply with the competency-graduate training at the stages of goal-setting, selecting and structuring of educational content, organization of students’ mastering of competences, assessment of competency student and graduates achievements (including independent). The author determined the specifics of vocational education standardization on competency based (use of professional standards in the design of state standards for vocational education, the

autonomy of institution and employers in identifying of a list of subjects, integration of learning; modularity of educational programs, etc.). As a result the study proposed the concept of standardization of vocational education consisting of three concepts: methodological, theoretical and technological.

**Keywords:** standardization, competence, professional standards, state standard of vocational education, skilled worker, concept

## Бібліографія

- Гончаренко С. У. *Фундаментальність професійної освіти – потреба часу* / С. У. Гончаренко // Професійно-технічна освіта. – 2005. – №1. – С. 5-6.
- Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- Лук'янова Л. Б. *Екологічна складова Державного стандарту професійно-технічної освіти* / Л.Б. Лук'янова // Педагогіка та психологія професійної освіти: результати досліджень та перспективи: зб. наук. пр. / [за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало]. – К., 2003. – С. 420-427.
- Національна рамка кваліфікацій*. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>
- Перегуда Н. *Фахова підготовка майбутніх кваліфікованих робітників на основі стандартів професійно-технічної освіти* / Н. Перегуда, І. Савченко // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євро інтеграційних процесів: зб. наук. статей / за ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченка, Н. Г. Ничкало. – К.: НТУ, 2015. – С. 205-212.
- Радкевич В. О. *Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання* / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали звітної науково-практичної конференції (м. Київ, 29 березня 2012 р.). – Т. 1 / Ін-т професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ППО НАПН України, 2012. – С. 5-12.
- Чернілевський Д. В. *Педагогіка вищої школи: підр.* / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: Видавництво університету «Україна», 2008. – 408 с.



Adam Solak

---

## **PODMIOTOWOŚĆ W OBSZARZE PEDAGOGIKI PRACY**

**СУБ'ЄКТНІСТЬ В СФЕРІ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ**

**SUBJECTIVITY IN THE AREA  
OF THE PEDAGOGY OF WORK**

„Uniwersalizm występowania najrozmaitszych procesów pracy, trudności w zdefiniowaniu i różnaitości definicji nakłaniają do wniosku, że mamy do czynienia nie tylko z wartością, lecz z nadwartością. Praca jest nie tylko pojęciem i nie tylko wartością, lecz ideą i jako taka stanowi projekcję marzeń ludzkich związanych z życiem doskonałym”.

(T.W. Nowacki)

„Zasadne staje się dostrzeżenie różnych kontekstów myślenia o pracy. Przynajmniej trzy z nich zasługują na szersze potraktowanie. Są to konteksty: uniwersalistyczny, chrześcijański i pragmatystyczny”.

(Z. Wiatrowski)

„Źródłem wiedzy użytecznej w działaniach codziennych jest działalność praktyczna i refleksja nad tym. Wydaje się bowiem, że na tę drugą czynność poświęcamy zbyt mało czasu, a nawet ją lekceważymy”.

(S. Kaczor)

### **1. Wprowadzenie**

Dlaczego filozofia podmiotu we współczesnej pedagogice pracy? Udzielenie odpowiedzi na postawione pytanie wydaje się słuszne z uwagi na różnorodność poglądów na pracę w ogóle i na jej rolę w życiu człowieka i społeczeństw oraz coraz to nowsze systemy pojęciowe w pedagogice pracy.

Podobnie jak filozofia podmiotu na przestrzeni wieków rozwijała i nadal rozwija się wielowarstwowo i wielowymiarowo, tak też pedagogika pracy posiada swój historyczny rozwój, którego bogactwo jest imperatywem dla współczesności, a co za tym idzie – dla przyszłości człowieka, którego życie integralnie powiązane jest z procesem pracy. Prof. Zygmunt Wiatrowski, analizując historię pedagogiki pracy, stwierdza, że „obejmuje ona wieki najodleglejsze po wiek XIX, chociaż i dzisiaj owej refleksji jest wystarczająco wiele. Po prostu – człowiek zawsze myślał o tym, jak żyć i co czynić, aby zagwarantować sobie i najbliższym ludzkie warunki bycia i egzystencji”<sup>1</sup>.

## 2. Podstawy filozofii podmiotu pedagogiki pracy

Charakterystyczny dla teorii filozofii podmiotowości jest „bezzałożeniowy charakter jej budowania”. Pierwsze jest więc doświadczenie, wgląd. Tak więc w punkcie wyjścia liczy się tylko bezpośredni, osobisty kontakt poznawczy z samym sobą, będący tu źródłem i poznawczym uprawomocnieniem<sup>2</sup>.

Punktem wyjścia filozofii podmiotowości w pedagogice pracy jest doświadczenie człowieka<sup>3</sup>. Już ogólna teoria bytu (metafizyka) ma swą podstawę we właściwym doświadczeniu pracy. Jest to doświadczenie pojmowane w sposób fenomenologiczny i to zarówno podmiotowo-przeżyciowy, jak i przedmiotowo-objektywny. Nie jest to więc koncepcja doświadczenia fenomenalistycznego (wykluczająca organiczną jedność poznania, ale także jedność wielu niepowtarzalnych doświadczeń jednostki pracującej oraz redukująca doświadczenie do poznania tylko zmysłowego) występująca w kręgu myślenia empirystycznego, ale realistyczne doświadczenie, będące „trzeźwym empiryzmem”<sup>4</sup>.

Pedagogika pracy wykorzystuje całą spuściznę filozoficzną – zarówno nurt arystotelesowsko-tomistyczny bytu, jaki i platońsko-augustyński (w postaci nurtu nowożytnej filozofii pracy, między innymi jako obszaru wolności) – przy ukazywaniu człowieka pracy w triadzie: **człowiek – wychowanie – praca**<sup>5</sup>. Nurty te wzajemnie się uzupełniają. Nie ma w tym popadania w jakiś eklektyzm – wynika to z metodologicznych założeń pedagogiki pracy: otwarcia na to wszystko, co w filozofii pracy wytrzyma „test doświadczenia”, czyli

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 23-24.

<sup>2</sup> Por. K. Wojtyła, *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, nr 2, s. 5-39.

<sup>3</sup> Por. Z. Wiatrowski, *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001, s. 344-351.

<sup>4</sup> Por. szerzej: J. Tischner, *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.

<sup>5</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 33.

tak zwaną „próbę wglądu”. Wypływa to z chęci wzięcia doświadczenia pracy – człowieka i wychowania w całość ich pełni, niezamazywania jakiegoś ich wymiaru, z troski o prawdę pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej, której „problematyka badawcza jest bardzo szeroka”<sup>6</sup>.

Ten sposób postrzegania doświadczenia człowieka – pracy i wychowania, będącego triadą współczesnej pedagogiki pracy, implikuje, że opis doświadczenia każdej z tych kategorii jest podstawą i jej „źródłem”. Innymi słowy fenomenologia łączy się z ontologią.

W postrzeganiu człowieka główną rolę odgrywa doświadczenie wewnętrzne, przy czym należy zauważyć dążenie do złączenia zewnętrznego i wewnętrznego sposobu patrzenia na człowieka, wychodząc od dwoistości ludzkiego doświadczenia, nieuchronnej w poznaniu człowieka w bezpośrednim kontakcie poznawczym z pracą i wychowaniem. Są to trzy części filozofii podmiotowości pedagogiki pracy, traktowane jako podstawa analizy metodologicznej i uściśleń.

Doświadczenie powinnościowego charakteru pedagogiki pracy jest nastawione na poszukiwanie prawdy o człowieku – pracy i wychowaniu. Ich obiektywnej natury, zabezpieczając je przy tym przed subiektywistycznym kreacjonizmem. Z jednej strony osoba nie tworzy prawdy o pracy i wychowaniu, ale odkrywa prawdę o nich, z drugiej zaś nikt nie może zmusić osoby do realizacji prawdy. Ujawnia się tutaj koncepcja samostanowienia i odpowiedzialności człowieka wobec prawdy o sobie, pracy i wychowaniu.

Podstawowym doświadczeniem jest doświadczenie czynu, „studium czynu, który ujawnia osobę, studium osoby przez czyn”<sup>7</sup>. Punkt wyjścia filozofii pracy, która jest obszarem wielorakich przenikań, warunkowany jest doświadczeniem człowieka i doświadczeniem moralności. W doświadczeniu czynu, który równocześnie dany jest od strony przeżyciowej i prezentuje się jako rzeczywistość obiektywna, uczestniczy cały człowiek, człowiek ujawniający się jako „świadoma sobie przyczyna działania”, konkretne „ja” – osoba.

Wydobycie zawartości tego pierwotnego doświadczenia dokonuje się poprzez metodę fenomenologiczną – stopniowo, za pomocą indukcji, a następnie redukcji. Ta fenomenologia zmierza do ontologii, opisując realnie istniejącego człowieka w pracy.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Zob. K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków 1969, s. 14.

### 3. Obszar antropologiczny

Punktem dojścia antropologii pracy jest metafizyka osoby ludzkiej, twierdzenia wyrażające „jedynie racje uniesprzeczniające fakty”, czyli ujęte zdaniem opisowymi „stwierdzalne w punkcie wyjścia dynamizmu”, ukazujące, kim jest człowiek<sup>8</sup>.

Fenomenologia osoby ludzkiej w pedagogice pracy jest ontologią w tym sensie, że opierając się na doświadczeniu człowieka, wykazuje, kim jest osoba ludzka i jaka jest jej struktura w odniesieniu do procesu pracy.

Personalistyczna koncepcja doświadczenia leży u podstaw filozofii podmiotu pracy. Współczesna koncepcja pracy odbiega od arystotelesowsko-tomistycznych czy marksistowskich ujęć i zbliża się do fenomenologicznej interpretacji. Doświadczeniem jest tu również poznawczy kontakt ze sferą wartości. Doświadczenie moralne w sposób szczególny interesuje także pedagogikę pracy. Jej podejście do doświadczenia charakteryzuje się „trzeźwym empiryzmem”, który nie zawęża się do obszaru zmysłowej percepcji ani nie deprecjonuje na rzecz intelektualnego poznania. Jej koncepcja doświadczenia stara się przezwyciężyć tomistyczny psychologizm, jak i idealizm husserlowski czy też marksistowski materializm, prowadząc wyjaśnienie danych do realizmu. Ukazuje bowiem zawierający się w nim moment realności konkretnego podmiotu. Doświadczenie człowieka, obejmując doświadczenie moralności w jej aspekcie dynamicznym – czyli egzystencjalnym – stanowi szeroki grunt zrozumienia osoby, jej oglądu przez czyn.

Podejście dzisiejszej pedagogiki pracy to podmiotowy wymiar doświadczenia. Doświadczenie czynu to doświadczenie czynu osoby ludzkiej. Odwołuje się on do podmiotowych przeżyć człowieka. Akceptując subiektywność, odrzucać należy jednak subiektywizm. Człowiek jest „podmiotem i przeżywa siebie jako podmiot”. Świadomość jest elementem człowieka, a nie całością.

Do ludzkiej samoświadomości przynależy tak świadomość, jak i cała sfera nieświadomości, podświadomości czy przedświadomości. Samowiedza pozwala poznawczo ująć własne „ja” działającego podmiotu jako przedmiot.

Jest to traktowanie człowieka zarówno w jego obiektywności, jak i subiektywności. Analiza świadomości ludzkiej ukazuje szczególnie upodmiotowienie tego przedmiotu doświadczenia – samo-doświadczenie i samo-zrozumienie przez odwołanie do podmiotowych przeżyć człowieka. Analiza ta ujawnia też, że potencjalność podmiotu realizuje się również przed świadomością i niezależnie od niej, zaś sprawczość związana jest z działaniem czło-

<sup>8</sup> Zob. szerzej: Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Warszawa 1982.

wieka. Gdy „dzianie się” jest dziełem szeroko rozumianej natury, to działanie jest dziełem osoby. Potencjalność tego działania świadczy o jedności i tożsamości ludzkiego „ja”. „Człowiek przeżywa swój czyn jako działanie, które jest przyczynowo związane z własnym „ja”.

Istotę człowieka poznaje analiza jego doświadczenia, tego doświadczenia wyrażającego się przez „ja działał” – zdeterminowane przez samostanowienie, „ja działał”, czyli „czyn ludzki” ujawniający osobę.

#### 4. Wolność człowieka

Warunkiem koniecznym w ludzkim działaniu, elementem konstytutywnym człowieka, ujawniającym sedno jego osobowej podmiotowości, jest więc wolności człowieka z wewnętrznym ustosunkowaniem się do prawdy wykonywanej pracy, którą poznaje „ja” ludzkie<sup>9</sup>. To dane doświadczalnie centrum przeżycia siebie w swej nieredukowalnej tożsamości jest poznawczym aktem ludzkim dostrzegającym i przeżywającym normatywną moc prawdy o istocie i celowości pracy. Ujawnia się nam tutaj ludzkie „ja”, będące podmiotem i przedmiotem zarazem: jako ktoś, kto sobie samemu jest w określony sposób przedmiotowo dany jako podmiotowi poznania i zarazem jako przedmiotowo sobie zadany jako podmiotowi wolności wykonywanej pracy. Człowiek w pracy doświadcza siebie jako wezwanego przez prawdę swoich kwalifikacji osobowościowo-zawodowych do wolności wykonywania określonej profesji zawodowej, a przez to zarazem odpowiedzialnego za siebie – odpowiedzialnego za swoje spełnienie w toku pracy (bądź niespełnienie), za bycie, pozostanie sobą – „ja” jako „ja”.

To samostanowienie jest rdzeniem ludzkiej wolności, wolności implikującej ludzką sprawczość i w konsekwencji czyn ujawniający osobę w pracy.

Ludzka świadomość nie wyczerpuje się w immanencji pracy. Osoba w swej subiektywności musi refleksyjnie odnosić się do swoich sądów, myśli, uznając ich prawdziwość lub fałszywość, przyjmując je lub odrzucając. I tu pojawia się element aksjologii, jakieś (istniejące w świecie subiektywności) kryterium obiektywności, warunkujące funkcjonowanie osoby jako osoby. Subiektywność, która jest zarazem korelatem transcendencji „ja” w świat obiektywny, w tym również otwartości na dialog z drugim człowiekiem (*alter persona*). I tutaj pojawia się nam pojęcie, definicja osoby jako swoistego korelatu prawdy (afirmacja i samozależność). Samo – definiujące osobę pracy – przeżycie prawdy ze swoim „momentem aksjologicznym” jest obligatoryjne do działania zgodnego z nią.

<sup>9</sup> Zob. szerzej: J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław 2003.

Nie ulega wątpliwości, że twórcy i przedstawiciele współczesnej pedagogiki pracy (T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, S. Kaczor, S. Kwiatkowski, A. Boga, B. Baraniak, R. Gerlach, F. Szlosek, W. Furmanek, J. Niemiec, U. Jeruszka, Z. Wołk oraz inni) są reprezentantami rzetelnego humanizmu, uznającego filozofię istnienia jako filozofię pierwszą w filozofii pracy<sup>10</sup>. Stawiają oni współczesnej filozofii pracy wymagania, by odzyskała wymiar mądrościowy, by wykazać, że człowiek jest zdolny do poznania prawdy obiektywnej w pracy i przez pracę. Nie zamykają się w jednym systemie filozoficznym, ale szukają prawdy o pracy w wielości poglądów, które przecież wniosły wiele do pedagogiki pracy, do rozwoju kultury pracy. Jest to szukanie ziaren prawdy o człowieku i pracy w kategorii intelektualnej i troski o prawdę pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej.

Praca i jej badanie jest nierozłączna z człowiekiem – podmiotem i przedmiotem badań w jej obszarze wychowania.

**Streszczenie:** Pedagogika pracy obliguje do naukowo-praktycznej refleksji w obszarze podmiotowości. Jest to zagadnienie na wskroś filozoficzne. Jednakże należy zauważyć, że filozofia pracy konstituuje swą „mądrość” w kategorii współzależności z innymi naukami. Niniejszy artykuł jest swoistym wprowadzeniem w istotne wymiary podmiotowości pracy ludzkiej.

**Słowa kluczowe:** praca, filozofia pracy, antropologia, podmiotowość, wolność

**Abstract:** The pedagogy of work obliges to scientific and practical reflection in the area of subjectivity. It is an issue strictly philosophical, however it has to mentioned that the philosophy of work constitutes its „wisdom” in the category of correlation with other sciences. The article is an introduction into significant aspects of the human work subjectivity.

**Keywords:** work, the philosophy of work, anthropology, subjectivity, freedom

---

<sup>10</sup> Zob. szerzej: S.M. Kwiatkowski, A. Boga, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.

## Bibliografia

- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Warszawa 1982.
- Kwiatkowski S.M., Boga A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Warszawa 2007.
- Tischner J., *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, Wrocław 2003.
- Tischner J., *Spór o istnienie człowieka*, Kraków 1998.
- Wiatrowski Z., *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek 2001.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków 1969.
- Wojtyła K., *Problem doświadczenia w etyce*, „Roczniki Filozoficzne” 1976, nr 2.





CZEŚĆ II

**Globalizacja, rynek pracy i oświata**

---

ЧАСТИНА II

**Глобалізація, ринок праці і освіта**

---

PART II

**Globalisation, the Labour Market  
and Schooling System**



Paweł Prüfer

---

**DOJRZAŁY CZŁOWIEK I DOJRZAŁE  
SPOŁECZEŃSTWO?  
AMBIWALENCJE ROZWOJOWE  
W SOCJOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ  
PERSPEKTYWIE**

**ЗРІЛА ЛЮДИНА І ЗРІЛЕ СУСПІЛЬСТВО? АМБІВАЛЕНЦІЇ  
РОЗВИТКУ У СОЦІОЛОГІЧНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**

**A MATURE PERSON AND A MATURE SOCIETY?  
DEVELOPMENTAL AMBIVALENCE IN SOCIAL  
AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVE**

## **1. Wstęp**

„Forse un giorno potrà concepirsi la verità come capacità di sviluppo strategico” [*Być może nadejdzie kiedyś taki dzień, kiedy się zrozumie prawdę jako zdolność do strategicznego rozwoju*]<sup>1</sup> – taką syntetyczną konstatację przedkłada czytelnikom wybitny, światowej sławy włoski socjolog Franco Ferrarotti. Rozwój świata i człowieka jest faktem. A fakty nie zaprzeczają prawdziwie ich emergencji w historii jednostek i społeczeństw. Prawda budowana jest na faktach, choć domaga się skrupulatnej i rzetelnej interpretacji, zwłaszcza gdy chodzi o rzeczywistość socjologiczną. Rozwój jako fakt powiązany z prawdą powinien być badany z zastosowaniem właściwych parametrów i narzędzi badawczych, które w naukach społecznych, w tym w socjologii, są różnorod-

---

<sup>1</sup> F. Ferrarotti, *La conoscenza partecipata. Crisi e trasfigurazione della sociologia*, Edizioni Solfanelli, Chieti 2016, s. 39.

ne. Łączy je jednak zasada intersubiektywności, o istnieniu której reprezentanci tej dziedziny (i każdej innej) powinni zawsze pamiętać.

Czym jest rozwój społeczeństwa, a czym jest rozwój człowieka? Czy należy je postrzegać wyłącznie, rozdzielnie? Czy zasada analogii w tym przypadku nie będzie jednak stosowną i usprawiedliwioną? Nie wydaje się jednak, aby na rozwój było się skazanym, i że należy bezrefleksyjnie zgodzić się, iż biegnie on samoistnie, bez udziału sprawczych podmiotów, z wyłączeniem jego aktorów i beneficjentów. Baczna obserwacja logiki rozwoju oraz wpływającego czasu pozwalają stwierdzić, iż nie jest on także jedynie kierunkowy, ani także stadialnie powtarzalny. Dojrzewanie człowieka i ludzkości jest zarazem integralne w obrębie życia jednostki, ale także w ponadczasowości społeczeństwa. Historia człowieka jest zarówno *zamknięta*, jak i *niedopełniona*. Każda jednostka i jej społeczne otoczenie kreuje jednostkowo-społeczne dobro. Gdy jednostka znika i gdy kontekst społeczny znika, dobro wykreowane utrwała się w znaczenia i symbole. Nie mija, nie neantyzuje się<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule nakreśla się pewną próbę – zasadniczo teoretyczną – przedstawienia możliwych scenariuszy pryzmatycznego emanowania idei rozwoju, który nie jest tylko samoistnie lub tylko intencjonalnie biegnącą linią biografii jednostkowych i historii społeczeństw. Rozwój odniesiony do tego podstawowego wymiaru, jakim jest kondycja podmiotów i społeczeństwa przez nie budowanego, wydaje się procesem przypominającym dojrzewanie, przechodzenie pewnych stadiów – za każdym razem wartościowym, niepodważalnie ważnym – które jednak wzajemnie się przekraczają, stanowiąc punkt wyjścia dla kolejnych etapów, kolejnych przejawów dojrzewania. Sam proces nie jest rzeczywistością skończoną, spełnioną, zamkniętą. Tego typu teoretyczne analizy, czasem nawet metateoretyczne dywagacje, mogą stanowić przyczynek, ale i swego rodzaju „przypomnienie”, iż w życiu jednostek i w funkcjonowaniu społeczeństw jest jednak ważna ogólnogenetyczna destynacja, znacząco wykraczająca poza lokalne, temporalne i zamknięte do konkretnych biografii przypadki.

## 2. Jednostka i społeczeństwo jako sprawcze podmioty dojrzewania

Myślenie o dojrzewaniu jednostki i dojrzałości społeczeństwa nie będzie jedynie przejawem utopijnych marzeń nieco romantycznie i naiwnie myślą-

<sup>2</sup> F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, [w:] Znaniecki, red. J. Szacki, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986, s. 196.

cych oraz działających podmiotów. Może być ono natomiast pewną propozycją teoretyczną, mogącą wprowadzić nieco porządku oraz przypomnieć o istnieniu zdeponowanej w świadomości kolejnych pokoleń odpowiedzialności za przyszłość następujących po sobie generacji. Dojrzewanie to pozytywna perspektywa, która jednak nie jest pozbawiona wątpliwości i niepewności. By rozwój rzeczywiście skorelowany był z dojrzwaniem, nie powinien stać się oddanym w deterministyczne fatum materiałem. Podmiotowo i sprawczo pokierowany jest wyzwaniem dla kolejnych pokoleń, które rzeczywiście mogą podlegać i poddawać się dojrzwaniu, prowokować je, pobudzać, choć niezrządkiem gubią tę wzniosłą i odpowiedzialną rolę

Połączenie – jako głównego przedmiotu analizy – jednostki ze społeczeństwem nie wydaje się zabiegiem na skróty. Zasadność takiego powiązania bierze się z bogatej tradycji socjologiczno-filozoficznej, jak i z własnego przekonania badawczego i egzystencjalnego autora. Jednostka i społeczeństwo niejako uzasadniają obopólnie swoje istnienia, konstytuują swoją bytowość<sup>3</sup>. Aktywność jednostki w słusznych granicach i w realizacji godziwych zamiarów ukierunkowanych na samą siebie, raczej nie zakłóca rozwoju i pomyślności trwania społeczeństwa<sup>4</sup>. Społeczeństwo, w którym jednostka żyje i zabezpiecza swoje potrzeby, konsumuje swoje pragnienia, manifestuje swoją odrębność i niepowtarzalność, jest przez tę jednostkę podmiotowo „rodzone”<sup>5</sup>. W tradycji wychowania greckiego koncepcja nierozzerwalności udoskonalenia człowieka, poprzez jego ukierunkowanie na społeczność, do dziś dnia może uchodzić za swego rodzaju ideał wychowawczy<sup>6</sup>.

Zarówno sama bogata tradycja w tym zakresie, jak i pojawianie się nowych refleksji na dość dobrze znanym gruncie, mogą świadczyć o tym, że wciąż istnieje duże zapotrzebowanie teoretyczno-praktyczne na sprawy i rozwiązania fundamentalne. O istnieniu jednostek, jako podmiotów oraz o ich świadomości, że nie żyją w odosobnieniu, wiedzą właściwie wszyscy, jednak refleksyjne uświadamianie sobie tego faktu jest już skłonnością o wiele rzadszą. Może dlatego dość często znika z horyzontu poznawczego potrzeba głębokiej refleksji dotyczącej świadomie prowokowanego dojrzwania jednost-

<sup>3</sup> G. Simmel, *Socjologia*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 41.

<sup>4</sup> T. Parsons, *System społeczny*, przeł. M. Kaczmarczyk, Wydanie I, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009, s. 36.

<sup>5</sup> P. Donati, *Sociologia della relazioni*, Società editrice il Mulino, Bologna 2013, s. 155.

<sup>6</sup> „[...] il perfezionamento dell'individuo era insieme fine proprio e dovere verso la comunità”, F. Ferrarotti, *Scienza e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*, Centro editoriale dehoniano, Bologna 2014, s. 24.

kowo-społecznego. Trafnie zauważał już Platon, że sprawy fundamentalne znikają ludziom sprzed oczu, podczas gdy dzięki nim mogą zrozumieć swoją rzeczywistą rolę i odpowiedzialność. Tak konceptualizowana kwestia przypomina sytuację, którą filozof trafnie opisał w następujących słowach: „[...] to się nam od dawna pod nogami plątało, już od samego początku, a myśmy go nie widzieli i byliśmy bardzo śmieszni. Jak ten, który coś w rękę trzyma i nie-raz szuka tego, co ma. Tak i myśmy na to nie patrzyli, a sięgaliśmy oczyma gdzieś dalej i może być, że ono się tam przed nami schowało”<sup>7</sup>.

Społeczeństwo jest budowane przez jednostki. Jednak jednostki rozumieją siebie o wiele głębiej, gdy doświadczają ulokowania w przestrzeni społecznej. Zjawisko to jest albo postępującym pozytywnie procesem, albo rodzajem cofania się, brnięcia wstecz, degradacją. Arnaldo Bagnasco, Marzio Barbagli i Alessandro Cavalli z przekonaniem konstatują: „[...] per cercare di capire la società in cui viviamo, non possiamo fare a meno di rivolgerci al passato; ogni società porta inscritto nelle sue strutture, nei modi di pensare e di comportarsi dei suoi membri, il retaggio del suo passato. La realtà sociale che ci circonda, non è soltanto il prodotto delle nostre azioni e delle azioni degli uomini e delle donne nostri contemporanei, ma di una lunga catena di generazioni. È come se ogni generazione ricevesse in eredità da quelle che l’hanno preceduta un patrimonio sul quale operare, da trasformare o da trasmettere poi, selettivamente, alle generazioni successive” [*poszukiwania mające na celu zrozumienie społeczeństwa w którym żyjemy, nie mogą ograniczać się do zwrócenia się ku przeszłości; każda społeczność niesie ze sobą wpisane w jej strukturę, w sposoby myślenia oraz w zachowania członków, spuściznę przeszłości. Rzeczywistość społeczna, która nas obejmuje, nie jest tylko wytworem naszego działania oraz aktywności mężczyzn i kobiet żyjących aktualnie, lecz długim łańcuchem kolejnych pokoleń. To tak jakby każda generacja otrzymywała w dziedzictwie od tych, które ją poprzedziły pewne zasoby, które obecnie trzeba wykorzystać w działaniu, przemieniać i przekazywać w następstwie i selektywnie dalej*]<sup>8</sup>. Na tym opiera się – jeśli tak można to wypowiedzieć – strukturalno-podmiotowa presja rozwojowa, promująca i uruchamiająca dojrzewanie jednostkowo-społeczne.

W kreowaniu i inicjowaniu procesów dojrzewania podmiotów i zbiorowości zawarte są pewne pomysły, inspiracje, formalne i spontaniczne projekty, w których dostrzega się, iż obecny etap rozwoju jest uboższy od tego, który mógłby zrealizować się w przyszłości. Marzenia o lepszym społeczeństwie,

<sup>7</sup> Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003, s. 132.

<sup>8</sup> A. Bagnasco, M. Barbagli, A. Cavalli, *Sociologia. II. Diferenziazione e riproduzione sociale*, Società editrice il Mulino, Bologna 1997, s. 9-10.

wiara w możliwości wdrażania determinantów rozwojowych, które mogłyby przyczynić się do osiągania celów metamorficznych nie bazuje na przekonaniu, że to, co jest teraz i jak funkcjonuje świat społeczny, jest z zasady katastrofalne, tragiczne i destrukcyjne. Wielu przedstawicielom tzw. spiskowej teorii społeczeństwa towarzyszy przekonanie, iż wciąż istnieją agendy, którym zależy na zachowaniu tego degradacyjnego *status quo*. Warto przypomnieć zasadę z pogranicza psychologii i filozofii społecznej, iż przekonanie o przygotowanym i realizowanym spisku na podmiotach społecznych bierze się z niemocy radzenia sobie z własnym losem. Narastanie przekonania o podleganiu wielowymiarowym i różnorodnym działaniom ciemnych sił narasta spiralnie<sup>9</sup>. Można by upatrywać w tym wewnętrzno-zewnętrzny procesie symptomów *anty-maturacjonistycznych* (przeciwnych dojrzeniu), który co do formy posiada podobny kształt jak sama idea możliwego dorastania, przekształcania się w lepsze, bowiem realizuje się metodą spirali. Jednak wytwarzanie „końcowego produktu” i towarzyszący mu bieg rozwojowy jest proporcjonalnie odwrotny względem niego.

Pragnienia korekcyjne i dążności przeobrażeniowe wpisane są – w jakimś sensie – w naturę jednostki, niezależnie od tego, czy jest ona pasywnym czy wybitnie aktywnym podmiotem życia społecznego. Człowiek może żyć świadomie w swoim poczuciu podmiotowości. Może pozostawać w niej w dość permanentnym zindywidualizowaniu własnego podmiotowego wyzwania. Nie jest skazany na zdeterminowane przekonanie o odtwórczości wnikającej w jego tkanki społecznej. Interesująco w tej kwestii przedstawiają się analizy A. Giddensa, który próbuje „detronizować” panujące w myśli socjologicznej przekonania o dwóch *imperializmach społecznych*: dyktaturę strukturalizmu i funkcjonalizm przedmiotowy, tkwiący w strukturach zewnętrznych, oraz dominację podmiotową, tkwiącą w nieograniczonej sprawczości jednostkowej. Odtwarzanie codziennych mechanizmów strukturalnych, ujmowane jest przez brytyjskiego socjologa w kategorii tzw. teorii strukturacji. Teoria ta znajduje swoje silne uzasadnienie właśnie w rzeczywistym funkcjonowaniu świata. Wspomniane *imperializmy* byłyby jedynie zawężoną i zredukowaną koncepcyjnie ideą, która narzuca konieczność wyboru metodologicznego i epistemologicznego, ale i konsekwentnie praktycznego, w sensie odczuwania i działania w praktycznym życiu społecznym<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> P. Kozłowski, *Szukanie sensu, czyli o naszej wielkiej zmianie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 35.

<sup>10</sup> A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 40.

Jednostka nie jest ani absolutnie sprawcza, ale też i nie podlega determinizmowi, który by ją całkowicie zniewalał. W jej dojrzewaniu liczy się przecież umiejętne koordynowanie tych dwóch sił, zarządzanie nimi, właściwe ich wykorzystanie. Autorzy *Manuale do sociologia* formułują następującą tezę: „Każdy jest aktorem społecznym, który recytując swoją część – lub odrywając swoją rolę – reprodukuje nieustannie społeczny model organizacyjny w jakimś miejscu, w którym się znajduje. Rzeczywistość społeczna nie jest jedynie dana członkom społeczeństwa, tak jak dzieje się to w przypadku rzeczywistości materialnej, zdolnej do posiadania cech na podobieństwo przedmiotów fizycznych, takich choćby cech jak twardość i obojętność na oddziaływanie obiektów, z którymi się zderza”<sup>11</sup>.

Obraz i metafora dynamizmu życia społecznego pozwalają zrozumieć fakt podlegania tendencji dojrzewania, ale i możliwości jego akcelerowania. Trafnie opisał ten fakt Wilhelm Dilthey: „Strumień zdarzeń przepływający w środowisku społecznym przechodzi bez przerwy przed nami, podczas gdy jednostki tworzące społeczeństwo zjawiają się na scenie życia i znikają znowu. W tym strumieniu zachodzących zdarzeń – dziania się – jednostka odkrywa samą siebie jako składnik oddziałujący na inny składnik. To nie ona zbudowała całość będącą społeczeństwem; została w nim umieszczona przez urodzenie. Spomiędzy praw kierujących tymi i wzajemnymi oddziaływaniami zna ona tylko niektóre, zresztą w sposób niedokładny”<sup>12</sup>.

Możliwości przebiegu trajektorii dojrzewania jednostki i społeczeństwa, zmiany, przemiany, ulepszania, są wielorakie (przynajmniej potencjalnie). Są także wzniosłe, budujące i w jakimś sensie nieskończone. Mają jednak także to do siebie, że stają się źródłem niepokoju, niespełnienia, napięcia. Wyraził to trafnie Shmuel N. Eisenstadt w odniesieniu do tzw. cywilizacji osiowych: „[...] przemiany otworzyły [...] możliwość świadomego zarządzania społeczeństwa, ale także wystawiały społeczeństwo na ciągłe napięcia generowane przez tę możliwość”<sup>13</sup>. Czy jest się więc skazanym na dojrzewanie? Czy nie należy go traktować jako fatalistycznego i dominującego nad losem człowieka faktu? Włoski socjolog twierdzi: „[...] l’uomo è sempre in situazione [...], in una posizione specifica, né assolutamente libero né assolutamente deter-

<sup>11</sup> P. Borgna, P. Ceri, L. Gallino, F. Garelli, A. Milanaccio, S. Scamuzzi, *Manuale di sociologia*, UTET Università, Torino 2012, s. 33.

<sup>12</sup> W. Dilthey, *Introduction à l'étude des science humaines*, trad. par L. Saurin, Presses Universitaires de France, Paris 1942, s. 52.

<sup>13</sup> S.N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przeł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009, s. 41.



minato, ma condizionato”<sup>14</sup> [Człowiek pozostaje zawsze w jakiejś sytuacji, w pewnej specyficznej pozycji, nie jest więc absolutnie wolny, ani także całkowicie zdeterminowany, lecz jest uwarunkowany].

W problematyce nakreślania idei dojrzewania społeczeństwa istnieje bardzo szeroki wachlarz możliwych do zrealizowania się scenariuszy. Proces ten może być swoiście skokowy, nieregularny i nieprzewidywalny, kwantytatywnie i jakościowo dokonujący się przyrost, z dokładnie określonymi jego wielkościami i częstotliwościami. Rozwój człowieka, przekształcanie się grupy społecznej to procesy kierunkowe, stałe, lecz domagające się otwartości i gotowości na przyjęcie tych zmian z możliwością korygowania wcześniej zaplanowanego scenariusza rozwojowego. Zrozumiałą sprawą jest np. to, iż rodzice, wychowawcy, agendy socjalizacyjne, projektują w jakimś sensie i zakresie postęp rozwoju i dojrzewania podmiotów, na które ukierunkowane jest ich działanie. Nie są w stanie jednak przewidzieć dokładnych ich trajektorii i intensywności ich przebiegu. Znaczącym przykładem takiego rozwoju kierunkowego, a znajdującego swoją interesującą egzemplifikację w myśli socjologicznej, byłoby prawo trzech etapów A. Comte’a. Ludzkość, cywilizacja – jego zdaniem – nie tylko doświadczają w sposób nieuświadomiony zmienności – w rozumieniu i w obserwacji otaczającej rzeczywistości – lecz i sama obserwacja socjologiczna, naukowa, powinna zmierzać do osiągnięcia „stadium doskonałego”, jakimi miałyby być tak refleksja, jak i deskrypcja o charakterze czysto pozytywnym<sup>15</sup>.

Myślenie w kategoriach możliwego osiągnięcia doskonale dojrzałego stanu, co dotyczyłoby tak jednostki, jak i społeczeństwa, jest dość wyimaginowanym i niepoprawnie optymistycznym mitem, jakąś iluzją, których nauka powinna jednak unikać. Czym innym jednak będzie budzenie pewnych wartościowych ideałów, inspirowanie do pracy na rzecz pobudzania procesów dojrzewania. Cenną konstatacją w tym zakresie może być wypowiedź teologiczno-etyczna Pawła VI. Autor stwierdza w encyklice *Populorum progressio*: „[...] każdy człowiek jest członkiem społeczeństwa i przynależy do całej ludzkości. Dlatego nie tylko ten, czy ów, ale i wszyscy ludzie powołani są do posuwania naprzód pełnego rozwoju całej społeczności ludzkiej. Wszystkie formy cywilizacji powstają, rozkwitają i przemijają. Ale jak fale morza podczas przyływu jedna za drugą coraz głębiej wdzierają się w wybrzeże, tak też rodzaj ludzki w biegu historii. My, którzy jesteśmy jakby spadkobiercami

<sup>14</sup> F. Ferrarotti, *Scienza e coscienza...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>15</sup> A. Comte, *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*, przeł. J.K. Potocki, [w:] *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, red. P. Śpiewak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 16-25.

minionych wieków i którzy zbieraliśmy owoce pracy ludzi nam współczesnych, mamy zobowiązania wobec wszystkich ludzi. Z tej przyczyny nie godzi się nam poniechać wszelkiej troski o tych, przez których po naszej śmierci rozszerzać się będzie na przyszłość rodzina ludzka. Wzajemne powiązanie wszystkich ludzi, które jest faktem, nie tylko przynosi nam dobrodziejstwa, ale również rodzi obowiązki”<sup>16</sup>.

Obowiązki, dobrodziejstwa, możliwości – ich akceleracja oraz świadome przyjmowanie, mogą świadczyć o podpadaniu podmiotu pod proces dojrzewania. Można wnioskować na tej podstawie, iż podmiot świadomie (bardziej lub mniej) godzi się na procesy maturacjonistyczne. Wybitny niemiecki klasyk socjologii Georg Simmel wiele wyjaśnia w syntetycznym stwierdzeniu: „To, co człowiek reprezentuje pod względem siły, szlachetności, osiągnięć lub harmonii życia, częstokroć nie pozostaje w żadnym stosunku do *korzyści*, jakie on sam czy też inni ludzie z tego *czerpia*. Świat zyskuje na wartości dzięki temu, że żyje w nim sama w sobie wartościowa, doskonała istota”<sup>17</sup>. Kiedy społeczeństwo stwarza warunki do takiego także dojrzewania jednostek, samo podlega w konkretny sposób temuż procesowi.

Francis Fukuyama w swoim bestsellerze *Koniec historii* uznaje jednostkę za „[...] obiekt wartościowy sam w sobie i godny szacunku”<sup>18</sup>. Cennym elementem rozświetlającym fakt wartości człowieka samego w sobie jest choćby chrześcijańska kategoria antropologiczna tzw. *imago Dei*, czyli podobieństwo Boskie. Wyraża się ona w różnych wymiarach zarówno bardzo wzniosłych, jak i w obszarach codziennego *profanum*<sup>19</sup>, kiedy to człowiek sprawczo, podmiotowo, a przede wszystkim z zaangażowaniem, aktywnie, implikuje procesy przemiany społeczeństwa, które *de facto* stają się jego dojrzewaniem. Trafnie twierdzi Amitai Etzioni: „By dana jednostka społeczna była w pełni aktywna, musi być ona zdolna do przekształcania nie tylko swej struktury wewnętrznej, lecz również swych zewnętrznych granic”<sup>20</sup>. Z kolei klasyk literatury filozoficznej Monteskiusz w dziele *O duchu praw* wypowie ów fakt sugestywnie: „Ludzie przez swoje starania i przez dobre prawa uczynili zie-

<sup>16</sup> Paweł VI, *Encyklika Populorum progressio (o popieraniu rozwoju ludów)*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999, s. 13.

<sup>17</sup> G. Simmel, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>18</sup> F. Fukuyama, *Koniec historii*, Wydanie I, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 15.

<sup>19</sup> G. Ravasi, *Il volto dell'uomo*, [w:] G. Ravasi, L. Ferry, *Il cardinale e il filosofo. Dialogo su fede e ragione*, Mondadori, Milano 2014, s. 203.

<sup>20</sup> A. Etzioni, *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*, przeł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012, s. 503.

mię dogodniejszą na swoją siedzibę. Widzimy płynące rzeki tam, gdzie były jeziora i bagna; jest to dobrodziejstwo, którego nie uczyniła natura, ale które natura podtrzymuje”<sup>21</sup>.

Należałoby zastanowić się nad tym, jakie jednostka i jakie społeczeństwo potrzebuje narzędzia, techniki oraz konteksty, które umożliwiałyby im podpadanie pod proces dojrzewania. Wydaje się, iż dojrzewanie jednostki i społeczeństwa zakłada posługiwanie się szczególną kompetencją, jaką jest refleksyjność (która nie jest prostą zdolnością do prowadzenia refleksji). Refleksyjność, którą postuluje i analizuje choćby Scott Lash ma charakter *kognitywny*, i jako taki opiera się na krytyce tego, co partykularne, szczegółowe, ściśle określone, i co się zjawia przed podmiotem jako wyzwanie oraz przedmiot jego weryfikacji i oceny. Takie krytyczne ich wartościowanie ma swoje oparcie na uniwersalnej perspektywie. Czyni to refleksyjny, czyli świadomy i aktywny podmiot. W pewnym więc sensie jest on protagonistą estetycznego krytycyzmu, poprzez który – co tak sugestywnie określi wspomniany socjolog – takiej weryfikacji poddaje „[...] nieudaną całość wysoko rozwiniętej nowoczesności, jej uniwersalia”<sup>22</sup>. Skoro mamy do czynienia z taką perspektywą, to refleksyjność w tym znaczeniu jest wyjątkowo zindywidualizowana, *zbiografizowana*. Refleksyjność jest nośnikiem inklinacji maturacjonistycznych jednostek, które wobec samych siebie oraz względem otoczenia społecznego są krytyczne, lecz w tym sensie, który zakłada krytykę dla korekty. I za każdym razem chodzi o człowieka, o jego waloryzację, podprowadzanie go pod sytuacje, poprzez które będzie nabywał coraz więcej własnego upodmiotowienia.

Waloryzacja jednostki, wdrażanie procesów prowadzących do jej upodmiotowienia, kształtowanie jej priorytetowości względem zbiorowości, społeczeństwa – to wyraz demokratyzacji, pluralizacji, socjalizacji jednostki. Istnieje jednak pewna granica takich działań. Trudno jest ją ustalić. W każdym razie przebiega w miejscu, które wyznacza w dalszej części niebezpieczeństwo dla jej dekonstrukcji poprzez zbyt systematyczne i nadmierne jej uprzywilejowywanie w stosunku do wspólnoty. Proces ten nieuchronnie przybiera

<sup>21</sup> Monteskiusz, *O duchu praw*, przeł. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003, s. 260.

<sup>22</sup> S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry; struktura, estetyka, wspólnota*, przeł. J. Konieczny, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym ponowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 146.

postać dekonstruowania – w konsekwencji – samej wspólnoty, w której jednostka żyje i dzięki której się rozwija<sup>23</sup>.

Dla uruchamiania procesów dojrzewania jednostek i społeczeństwa niezbędna wydaje się inklinacja wychowawcza. Warto przytoczyć – także jako rodzaj podsumowania rozważań zawartych w tej części artykułu – wypowiedź klasyka socjologii wychowania, Floriana Znanieckiego, który konstatuje: „Wychowanie jest głównym sposobem budowania, urzeczywistniania tej konstrukcji, drogą, na której z chaosu konkretnej osobowości, o nieokreślonych a niezamierzonych możliwościach, wyłania się zorganizowany, określony, ograniczony osobnik społeczny. Toteż właśnie wychowawca więcej niż ktokolwiek przy ujmowaniu osoby wychowanka zależny jest od schematów społecznych. Nie do żywego, konkretnego człowieka, lecz do osobnika społecznego jako uwarunkowanego przez społeczeństwo układu stosuje się niemal cały proces wychowawczy. Wykształcony i wybitnie uzdolniony pedagog zdaje sobie niekiedy sprawę ze względności i schematyczności tych koncepcji człowieka, którymi operuje działalność wychowawcza, lecz tylko wtedy, gdy chodzi o cudze koncepcje, które odrzuca. Sam natomiast zawsze się łudzi, że uda mu się własne zamiary i metody wychowawcze dostosować do ‘rzeczywistej istoty’ człowieka, nie uświadamiając sobie, że jego koncepcja, choć może bogatsza, krytyczniejsza, bardziej pogłębiona od innych, jest także tylko historycznie względnym wytworem społecznym”<sup>24</sup>.

### **3. Dojrzewanie jako proces rozwojowy naznaczony linearno-cyklicznymi trajektoriami**

Historyczny i kulturowy ogląd rzeczywistości społeczeństw i jednostek pozwalają na wysnucie przekonania, iż rozwój jako taki jest nieuchronny, i że jego przebieg jest faktem, któremu nie da się zaprzeczyć. Nieuchronność postępującego procesu rozwojowego nie jest jednak na tyle naznaczona zasadą determinizmu, iż można by powstrzymać się od problematyzowania kierunków jego przebiegu. Okazuje się, iż niektóre czynniki, składające się na jego strukturę i logikę, prowokują do namysłu także nad periodami jego wyhamo-

<sup>23</sup> P. Starosta, *Globalizacja i nowy kom unitaryzm*, [w:] *Niepokojąca współczesność*, red. A. Misztalska, K. Kowalewicz, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001, s. 45.

<sup>24</sup> F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, tom 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 319.

wywania, a nawet rozpadu<sup>25</sup>. Znane są przecież przypadki niedorozwoju czy regresu. Zanegowanie rozwoju i postępu jako linearnego procesu cywilizacyjnego nie oznacza jednak przekonania o automatycznym – w tej sytuacji – rozpadzie dynamiki przyrostu dobrostanu i poczucia szczęścia jednostek<sup>26</sup>. Czasem można dostrzegać w historii i dziejach narodów, cywilizacji, grup społecznych, jednostek pewną schematyczną logikę. Na ile jednak będzie ona uproszczona, na tyle przemawia do wyobraźni każdego, kto choćby trochę zna i rozumie bieg historycznych zdarzeń. Można przypisać takim zjawiskom jak nacjonalizm, faszyzm, militaryzm, nazizm, komunizm, imperializm pewną konsekwentność, której podstawowe wytłumaczenie tkwi w ich *wynaturzonych* podstawach ideologicznych i manifestacjach historycznych<sup>27</sup>.

Podstawowa teza problematyzująca zbyt uproszczony schemat przebiegu procesów rozwojowych zasadza się na twierdzeniu, iż rozwój nie jest jedynie kierunkowy, linearny, prosty. Nie jest także zwykłym cyklicznym, kolistym i nawracającym procesem, powtarzających się stadiów i form. Linearność i cykliczność, jako dwie rozłączające się struktury rozwojowe, nie dają także gwarancji i nie potwierdzają rzeczywistego dojrzewania społeczeństw. Zakłócenie w jej skuteczności stanowi sytuacja dysproporcji pomiędzy przyrostem i odrodzeniem. Okresy niepełnej odbudowy, nieadekwatnego do nadmiernie dominującego i dysproporcjonalnego pędu linearności względem odtwarzalności (cykliczności) mogą – zdaniem niektórych badaczy – prowadzić do wygasania cywilizacji. Rozpad kataboliczny, który przejawia się w zachwianiu równowagi między strategicznymi dla życia systemami, które nie są w stanie się samoregenerować nie powoduje wybuchu. Nie musi być także spektakularnym – jak w kreskówkach – upadkiem w głąb przepaści. Może stawać się powolnym wygasaniem, obumieraniem, dekompozycją, czasem prawie niezauważalną, gdy nie spojrzy się na niego z dystansu czasowego (historycznego)<sup>28</sup>.

Linearno-cykliczny model dojrzewania społeczeństwa i jednostek nie jest prostą powtarzalnością, nie jest także kierunkowym biegiem ludzkich dziejów ulokowanych w bezwzględnie upływającym czasie. W poetyckim stylu i metaforycznej formie przedstawia tę kwestię wielki starożytny klasyk Owidiusz: „[...] nie ma niczego na całym świecie, co zachowywałoby swój

<sup>25</sup> N. Ferguson, *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, przeł. P. Szymor, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013, s. 7-8.

<sup>26</sup> F. Fukuyama, *Koniec historii...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>27</sup> I. Giordani, *L'inutilità della guerra*, Città Nuova Editrice, Roma 2003, s. 13.

<sup>28</sup> J. Thackara, *Na grzbiecie fali. O projektowaniu w złożonym świecie*, przeł. Ł. Kotyński, A. Ronżewska-Kotyńska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2010, s. 19.

kształt. Wszystko płynie i każda rzecz powstaje jako zjawisko zmienne. Nawet sam czas przepływa będąc w ciągłym ruchu, podobnie rzeka: ani rzeka, ani chyba godzina nie może bowiem zatrzymać swego biegu. Ale jak nadciągająca fala naciska i popycha następną, a na nią samą naciera poprzednia, tak samo czas ucieka, jednocześnie następuje i wciąż jest nowy. To, co kiedyś było, przestało istnieć, a powstaje to, czego nie było, i cały proces raz jeszcze zaczyna się od początku”<sup>29</sup>.

Pełny rozwój całej ludzkości jest wyzwaniem i rodzajem „rozparcelowania” go na poszczególne elementy, którymi są właśnie jednostki. Nie wydaje się, aby przekonanie o takiej gwarancji i reglamentacji rozwojowej było jedynie teoretycznie logiczne i uzasadnione. W praktyce życia, fakt, iż dba się i realizuje rozwój integralny ukierunkowany na adresowanie jego efektów do powszechnego (potencjalnie każdego) biorecy, nie zrealizuje postulatu powszechnego dostępu do dóbr cywilizacyjnych automatycznie i w stopniu natchmiastowym. Na każdym etapie realizacji tego procesu wydaje się wielce potrzebna trwała wola zaangażowania każdego i wszystkich. Byłaby to zatem perspektywa i *metodologia solidarnościowa*, którą rozumie się jako trwałą wolę pełnego zaangażowania, a nie jedynie sporadyczne i rodzące się tylko z emocjonalnych pobudek działania<sup>30</sup>.

Rozwój, który rozpatrywany jest w kształcie jednostkowo-wspólnotowym, i który w tej perspektywie jest diagnozowany, postulowany, gdzie także ucieka się od postrzegania go w sprzężeniu i antagonizacji, wskazuje na logikę spójności i komplementarności. Można pójść jeszcze dalej: w takiej postaci potwierdza zasadniczą obopólną zależność, ontologiczną zbieżność oraz obustronną rację istnienia. Jednostka potrzebuje innych jednostek, a państwo, społeczeństwo, to przestrzeń takowych gwarancji spełniających wymogi podmiotów<sup>31</sup>.

Dojrzewanie i postęp nie jest zatem ani jedynie i wyłącznie samoistnie realizującym się procesem podmiotowości jednostkowej, ani tym bardziej wyłącznie silnym i kompletnym działaniem struktur społecznych. Podmiot jest za każdym razem wystawiony na wymóg twórczego działania w bliskości i szacunku zarówno do tradycji przeszłości, jak i kontekstu, w którym żyje i pracuje<sup>32</sup>. „Każde wielkie i złożone społeczeństwo ma w istocie obie własności: jest bardzo trwałe i bardzo elastyczne. Stale otwiera się w nim miejsce dla indy-

<sup>29</sup> Owidiusz, *Metamorfozy*, przeł. A. Kamińska, oprac.: S. Stabryła, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2004, s. 474-475.

<sup>30</sup> Papińska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, przeł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak, JEDNOŚĆ, Kielce 2005, s. 129.

<sup>31</sup> Por. Platon, *Państwo...*, dz. cyt., s. 62.

<sup>32</sup> Por. F. Znaniecki, *Znaczenie rozwoju świata...*, dz. cyt., s. 200.

widualnych decyzji. Wyłaniają się sposobności, które można wykorzystać lub przegapić. Pojawiają się rozstaje, gdzie ludzie muszą dokonywać wyborów, od których – w zależności od ich pozycji społecznej – może zależeć ich los osobisty lub los ich rodziny albo, w pewnych sytuacjach, los całych narodów lub grup wewnątrz nich. Od ich wyborów może zależeć to, czy pełne rozwiązanie obecnych napięć nastąpi za życia tego pokolenia, czy dopiero w następnym”<sup>33</sup>.

Dojrzewanie, które dokonuje się na płaszczyźnie i za sprawą rzeczywistego rozwoju rozumianego jako postęp, jest kompletnym i integralnym procesem, który można lokować makrostrukturalnie i globalnie. Można je także widzieć w wymiarze węższym, jako wycinkowy mechanizm podnoszący i przeobrażający jednostkę, bądź też jako zakrojoną w niej cechę osobowościową, ważną społecznie i indywidualnie. Można więc postulować, że istotnym mechanizmem i narzędziem dojrzewania będzie waloryzowanie prób ponownego odkrywania starych wartości, przy jednoczesnym zastosowaniu nowej i unowocześnionej metody ich wyinterpretowywania. Byłaby to zatem metoda pozytywna, w tym sensie, że oznaczałaby dodatni, pozytywny kierunek rozwijający dotychczasowe dziedzictwo i osiągnięcia.

Sięganie do tego, co zostało „wytworzone” w przeszłości, byłoby odzyskiwaniem bogactwa i treści, które z racji upływu czasu absolutnie się nie przedawniły, lecz jedynie znalazły się w stanie uśpienia, zasypania i zaniechania. Taki rodzaj działań byłby zupełnie przeciwny tendencji do cofania się. Cofanie się nie oznacza zawsze regresu, zejścia w dół, wycofania się, rezygnacji. Podobnie pójście do przodu za wszelką cenę, nie oznacza zawsze rozwoju, korzystnej zmiany, i w konsekwencji pożądaną przemianę. Rozwój nie oznacza automatycznie i bezwarunkowo rzeczywistego postępu. Stałość nie zaprzecza zmienności, podobnie jak kontynuacja nie zakłada jedynie odzwierciedlenia. W tej kwestii wydaje się, iż niezbędną rolę do odegrania mają agendy wychowawcze, socjalizacyjne, promujące wzmocnienie systemu aksjonormatywnego jednostek i grup. Ich zadaniem byłoby odkrywanie jakiejś wspólnej płaszczyzny, dzięki której ludzie czują się ze sobą zespoleni ponadczasowym pierwiastkiem, który *ontologizuje* ich byt, które gwarantuje im *reprodukcję* we wszystkich jej wymiarach.

Jedność genetyczna ulokowana i zdeponowana w najgłębszych strukturach bytu ludzkości – zarówno rozumianej w przestrzeni i czasie, które są określone, jak i nie substancjalnie, czyli poza cezurą chronologiczną i ulokowaniem przestrzennym – posiada jakiś metafizyczny grunt, który nie jest

<sup>33</sup> N. Elias, *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 63-64.

jedynie *materia*, lecz przede wszystkim *aksjonormatywnym stymulatorem*. Kiedy poszukuje się wspólnej zasady rozwoju i wspólnych determinatów dyscyplinujących i pobudzających do zaangażowania na rzecz rozwoju, warto zastanowić się, czy właściwą drogą jest dookreślanie za wszelką cenę owych szczegółowych elementów układu genetycznego ludzkości i człowieczeństwa. Czy nie lepiej będzie – nie jako alternatywę, lecz bardziej jako suplement tamtejszych prób i pomysłów – uwrażliwić trwałość, stałość i wspólność tego podłoża, którego nie da się ani pozbawić jakiegokolwiek jednostki, ani tym bardziej ona nie jest w stanie jej pominąć, jeśli istnieje jako podmiotowa jednostka w społeczeństwie. Wykracza się tym samym poza wąskie i jednostkowe biografie, a wkracza w przestrzeń w pełnym tego słowa znaczeniu globalną, planetarną.

Jakie znaczenie ma rozwój dla mieszkańców całej planety? To także jest istotny czynnik diagnozy procesów rozwojowych. Gdy uwzględni się np. aspekt rozwoju demograficznego na ziemi, z łatwością się zaobserwuje, że przyrost w skali globu ludności ma charakter linearny. Osoba, która urodziła się w roku 1900, miała wokół siebie około miliarda sześciuset pięćdziesięciu milionów innych mieszkańców ziemi. Około sto lat później sytuacja wyraźnie się zmieniła: współtowarzyszy ziemskiego losu było już około sześciu miliardów. Włoski badacz życia społecznego Antonio Golini stawia pytanie w odniesieniu do tych faktów i kalkulacji: „Un successo o una catastrofe?” (*czy to sukces czy katastrofa?*)<sup>34</sup>. Gdy jednak uwzględni się fakt, iż społeczeństwo, zwłaszcza w Europie Zachodniej, wyraźnie się starzeje, a przyrost demograficzny pozostaje pod znakiem zapytania (nawet gdy uwzględni się jego dodatni bilans w innych częściach świata), linearność rozwoju demograficznego przestaje być aż tak logiczna. Na horyzoncie pojawia się pytanie o cykliczność. A jeśli pozostawać przy linearności, to ma ona skorygowany charakter: jest w swej istocie obarczona powtarzalnością pewnych cykli rozwojowych ludzkości.

W samym procesie rozwojowym, który miałby przekładać się na rzeczywiste dojrzewanie, zawiera się wymóg zdroworozsądkowych projektów, przemyślanych działań, równowagi i odpowiedzialności. Gorliwość neofity może być mieczem obosiecznym i generować postawy radykalne, skrajne, dekonstruujące wycinek tej rzeczywistości społecznej, którą chce się poprawiać, zmieniać poddawać zabiegom korekcyjnym<sup>35</sup>. Z kolei francuski socjolog Raymond Boudon, analizując współczesne zainteresowania badaczy

<sup>34</sup> A. Golini, *La popolazione del pianeta*, Società editrice il Mulino, Bologna 1999, s. 7.

<sup>35</sup> Zob. A. Wolff-Powęska, *Oswojona ewolucja. Europa Środkowo-Wschodnia w procesie demokratyzacji*, Instytut Zachodni, Poznań 117.



społecznych kwestią przemiany, postępu, rozwoju, czy zmiany społecznej, jest przekonany, że nie da się monitorować i ustalać jakichś ogólnych praw historii albo determinujących je czynników. Przewidywanie i prognozowanie zmiany społecznej jest wchodzeniem w ślepią uliczkę.

Tezę o ciągłości i linearności procesów rozwojowych społeczeństwa kwestionuje Alain Touraine, który nie zgadza się z tym, jakoby ewolucja społeczna mogła być sprowadzona do prostego i „logicznego” procesu dyferencjacji, uelastyczniania, które nie mają końca. Proponuje więc inne rozwiązanie. Należy – jego zdaniem – wyróżnić różne systemy działania, które mają charakter historyczny, a są dostosowane do adekwatnego modelu wiedzy, specyfiki kulturowej. Dzięki takiemu mechanizmowi osiąga się zrozumienie teraźniejszości, co jest zdecydowanie ważniejsze niż porządkowanie przeszłości. Społeczeństwo, w jakie wkraczamy, nie jest wypadkową prostej adaptacji, lecz typem, który się *samo-stanowi*. W takiej logice dochodzi o swoistej selekcji, a więc wydobywania na światło dzienne tego, co uznaje się za wartościowe, a odsuwanie tego, co takim być przestaje<sup>36</sup>. Ponadto, warto pamiętać, iż psychiczna struktura jednostek, wyrażająca się na różny sposób i w różnorodnych zewnętrznych manifestacjach oraz ekspresjach, pozwala dostrzec w nich jakiś jeden stały, typowy oraz wciąż powracający (cykliczny) czynnik, który przyczynia się do przebiegu procesów dojrzewania i rozwoju jednostki w systemie poszczególnych faz (linearność)<sup>37</sup>.

Przed laty Igino Giordani zaobserwował prostą logikę historyczną, która wskazuje na ową cykliczność dziejów świata, która nie rozwiązuje problemu pozytywnego postępu, rzeczywistej dojrzałości: „Si fece la guerra, nel 1914-18, contro il nazionalismo e il militarismo: e si ebbero il fascismo e il nacismo. Poi si fece un'altra guerra, nel 1939-45, contro il nazismo e il fascismo: e s'ebbe un incremento del comunismo” [*W latach 1914-18 prowadzono wojnę przeciwko nacjonalizmowi i militarystyce, a tym samym miało się do czynienia z faszyzmem i nazizmem. Następnie, w latach 1939-45 prowadzono wojnę przeciw nazizmowi i faszyzmowi, a miano do czynienia z rozwojem komunizmu*]<sup>38</sup>. Innymi słowy, pierwsza wojna światowa była wyrazem sprzeciwu wobec nacjonalizmu i militarystyki, a po jej zakończeniu wyłonił się faszyzm i nazizm. Druga wojna światowa była sprzeciwem wobec nazizmu i faszyzmu, a jej zakończenie było początkiem eskalacji komunizmu.

<sup>36</sup> A. Touraine, *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. Agnieszka Karpowicz, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010, s. 6-7.

<sup>37</sup> W. Dilthey, *O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Lagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 5.

<sup>38</sup> I. Giordani, *L'inutilità...*, dz. cyt., s. 13.

Jeszcze wcześniej Giambattista Vico wskazał na interesującą logikę związaną z rozwojem społeczeństw, państw, narodów. Jego zdaniem przechodzą one co najmniej trzy rodzaje ustrojów państwowych. Włoski myśliciel nazywa je w kolejności republikami optymatów, wolnymi republikami ludowymi oraz monarchiami. Zgodnie z tym naturalnym sposobem przeobrażania się ustrojów państwowych, który dokonuje się na zasadzie połączenia form późniejszych z wcześniejszymi, mamy do czynienia z egzemplifikacją historyczno-społecznej idei rozwojowej. Ową logikę zdarzeń historycznych, rozwojowych, która opiera się w jakimś sensie na linearno-cyklicznym modelu rzeczywistości, wyprowadzić można z analogii do skłonności jednostek, które zmieniając siebie, przed dość długi czas (być może do końca swojego istnienia), zdeterminowane są swoimi wcześniejszymi nawykami<sup>39</sup>.

Proces dojrzewania linearno-cyklicznego społeczeństwa i znajdujących się w nim jednostek, jako zasada i logika procesów rozwojowych, istnieje także jako fakt sam w sobie. Powtarzalność procesów sprzed lat i wieków dokonuje się w odniesieniu do lokalnych<sup>40</sup> i globalnych obszarów i struktur. Jest też elementem logiki rozwojowej jako takiej, która swoje proveniencje i analogie znajduje w innych obszarach świata, w tym także w świecie przyrody.

Czy procesy rozwojowe ściśle skorelowane ze światem przyrody naznaczone są przewagą elementu cykliczności? Procesy rozwojowe, które wpisane są także w rzeczywistość przyrodniczą, posiadają obie formy, poprzez które zachodzi zjawisko jej odtwarzalności. Linearność pomaga zachować trwałość ciągłości procesu powstawania nowych gatunków, odtwarzania tych, które doświadczają kruchości, czasem wręcz zanikają, bywa, że bezpowrotnie. Linearność jest w pewnym sensie ich dźwignią „wyłaniania z niebytu”, nawet jeśli już w innej postaci (bywa, że zmutowanej). Należy zgodzić się z intuicją polskiego socjologa Jana Szczepańskiego, który zwrócił uwagę, iż świat natury jest wyposażony w zdolność do odtwarzania swojego istnienia, do ponownego powoływania do istnienia tego, co wchodzi w zakres zniszczonego potencjału. Jest to swoista gra pewnych wewnętrznych sił i zewnętrznych czynników, które w pewnym momencie mogą się jednak znaleźć w pozycjach

<sup>39</sup> G. Vico, *Nowa nauka*, przeł. J. Jakubowicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 528.

<sup>40</sup> Jedne z najnowszych badań dotyczących przesuwania się pograniczy polsko-niemieckich potwierdzają zasadę istnienia związków przyczynowo-skutkowych; w tym przypadku jest nim kategoria atrakcyjności określonych obszarów, które generują perspektywę powtórzeń procesów mających miejsce przed wiekami; zob. Z. Kurcz, Ż. Stasienuk, *Ziemie Zachodnie i Północne w sytuacji zmiany paradygmatów*, [w:] *Co po kryzysie?* red. G. Skąpska, M.S. Szczepański, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2016, s. 280.

zaburzonej równowagi, z przewagą tych drugich. Konsekwencją tego będzie niemoc samo-odtworzenia się. Zniszczenie zasobów, minimalnych i koniecznych do odtworzenia, uruchamia proces, który zwiastuje niemożność odtworczą wobec tego, co zostało zniszczone, a co istniało *od zawsze*<sup>41</sup>

Peter L. Berger słusznie stwierdza, że „[...] żadna struktura społeczna, jakkolwiek potężna by się zdawała w danej chwili, nie istniała w całej swej potędze od zarania dziejów”<sup>42</sup>. To uświadomienie inspiruje: potrzeba twórczego i sprawczego zaangażowania w rzeczywiste i wspierające integralny rozwój jednostkowo-społeczny, z autentycznym przekonaniem, iż rozwój linearno-cykliczny w jakimś sensie dopuszcza także unicestwienie się tego, co jest teraz. Nie ma się na myśli jakiejś katastrofy, dekompozycji totalnej, ale bardziej zaniku struktur, form, które po prostu się przedawniły. Unicestwienie tego jest zarazem płodne – uruchamia nie tylko nowe siły sprawcze, lecz również procesy metamorficzne kolejnych form i struktur życia społecznego. Niezaprzeczalnie istotną rolę powinny odgrywać w tej dziedzinie agendy socjalizacyjno-wychowawcze, które poszukują wciąż nowych i adekwatnych form swojego działania.

Takimi działaniami edukacyjnymi i socjalizacyjnymi mogą stawać się próby różnorodnych narracji, które nie unikają dobrze pojmowanego eklektyzmu, zwłaszcza pedagogiczno-socjologicznego, w których sięga się po dawne i nowe sposoby dokonywanych oglądów i diagnoz. Trafnie zauważa włoski badacz Gaetano Bonetta: „Ma narrare l'incertezza non significa obliterare il passato, né celebrare vantaggi e svantaggi del dinamismo social: l'imperativo è acquisire piena consapevolezza della funzione introspettiva che le strategie narrative (antiche e moderne) possono esercitare ancora oggi sul piano gnoseologico ed educativo, nel segno di un eclettismo che la sociologia e la pedagogia hanno il dovere di non sottovalutare”<sup>43</sup> [*Narracja na temat niepewności wcale nie oznacza rozmazywania przeszłości, ani też celebrowania korzyści i niekorzyści płynących z dynamiki tego, co społeczne: koniecznością jest natomiast świadomość wartości funkcji introspekcji, która sprawi, że strategie narracyjne (tak dawne jak i współczesne) będą mogły wywierać wpływ na*

<sup>41</sup> J. Szczepański, *Wizje naszego życia*, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995, s. 129.

<sup>42</sup> P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001, s. 122.

<sup>43</sup> G. Bonetta, *Postfazione. Narrare l'incertezza, altre le certezze della modernità*, [w:] *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*, red. M. Bruno, A. Lombardinilo, Francoangeli, Milano 2016, s. 232.

*poziomie poznawczym i edukacyjnym, przybierając postać eklektyczną, co zarówno socjologia jak i pedagogika nie powinny uważać za bezwartościowe].*

Nieco zawile, jednak wystarczająco sugestywnie przekonuje Niklas Luhmann, niemiecki teoretyk socjologii, że nie chodzi w tej kwestii o jakiś rodzaj dopasowania. Nie chodzi także o zmianę budulca. Istotny staje się proces, jedynie w swoim rodzaju, będący przymusem autonomii. Wynikałby on z tego, iż każdy system przestałby istnieć w dowolnym i każdym, nawet najstosowniejszym dla siebie środowisku, a stawałoby się to wtedy, gdyby sam w sobie nie wyposażał swoich nietrwałych komponentów w kompetencję nawiązywania do nich (*Anschlussfähigkeit*). Stawałoby się tak wtedy, kiedy nie umożliwiałoby mu to rozpoznanie znaczenia, i gdyby proces ten nie powodował reprodukcji tych elementów. Dlatego ważną rolę w tym procesie odgrywają różnego rodzaju struktury. Sama ich obecność w jakiegokolwiek i dowolnej postaci nie jest jednak wystarczająca. Warunkiem niezbędnym jest to, iż muszą się one zawsze cechować odpornością na tendencję do natychmiastowego zaniku. Stopniowy i entropiczny zanik nie byłby dla nich zagrożeniem<sup>44</sup>.

Linearność w procesach przekształcania się świata społecznego nie prowadzi automatycznie do procesów sprzyjających jego dojrzewaniu. Jest wiele przykładów dotyczących tej kwestii, egzemplifikacji, które stosuje i jednocześnie potwierdza sama socjologia. Jednym z nich może być przykład kosmopolityzmu. W potocznym jego wybrzmieniu oznacza jakiś rodzaj przemiany ku nowoczesności, otwarcia się na szerokie horyzonty, jakościowego wzrostu świadomości ogólnospołecznej, uniwersalnej, „kosmicznej”, gdzie w rzeczywistości jest odmianą, albo komponentem indywidualizmu, zbliżonego do izolacjonizmu, egoizmu społecznego. Zbigniew Bokszański tak go definiuje: „Osłabienie więzi z różnego rodzaju zbiorowościami, zbudowanymi na kulturowych podstawach i związanych z określonym terytorium, pozwala na wydatne osłabienie nacisku zbiorowości na jednostkę, a w konsekwencji osiągnięcie stanu umożliwiającego prezentowanie niezależnych sądów i opinii. Stąd na przykład dla Tönniesa *obywatel świata* jest indywidualistą *par excellence*”<sup>45</sup>. Z pewnością nie będzie to klasyczny przykład interferencji, o których tak wiele w niniejszych refleksjach jest mowa, lecz jedynie jej specyficzna postać, wbudowana w wieloznaczność i oryginalność.

<sup>44</sup> N. Luhmann, *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, przeł. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2007, s. 18.

<sup>45</sup> Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 79.

#### 4. Zakończenie

Czy współczesne społeczeństwo, które aktywnie tworzymy i którego doświadczamy dzięki pracy, aktywności i sprawczości wcześniejszych pokoleń jest dojrzałe? Czy satysfakcjonuje nas – refleksyjne podmioty – obecny poziom i stan rozwojowy społeczeństwa w jego lokalnych i globalnych manifestacjach? Czy społeczeństwo europejskie oraz państwa narodowe, w których jesteśmy obecni podmiotowo za sprawą poszanowania dla zasady partycypacji społecznej, lokują nas na pożądanym i znacznie doskonalszym etapie rozwojowym, co do którego nie mielibyśmy wątpliwości, iż jest dojrzałe a przynajmniej dojrzałe? Alessandro Cavalli i Alberto Martinelli wnioskuje, że na obecnym etapie rozwoju społeczeństwa europejskiego ma się do czynienia z taką jego postacią, która przypomina embrionalną fazę rozwojową<sup>46</sup>. A Jerzy Szacki, ceniony badacz historii myśli socjologicznej stwierdza „państwa rzeczywiste są zawsze mniej lub bardziej *chore*”<sup>47</sup>.

Nie da się dokładnie przewidzieć ciągu rozwojowego oraz procesów dojrzewania społeczeństw w przyszłości. Jednak wydaje się niezmiernie aktualna idea, która nie zamyka się w nośnym przekonaniu o końcu historii albo pesymistycznym twierdzeniu o nowej odsłonie barbarzyństwa. Potrzebna wydaje się kompetencja refleksyjności oraz podtrzymywania w dobrej kondycji poczucia podmiotowości i sprawczości. Franco Mazzei słusznie postuluje: „Comprendere il presente per immaginare il futuro” [*Zrozumieć teraźniejszość, aby wyobrazić sobie przyszłość*]<sup>48</sup>. Nie tylko sama przyszłość może być skomplikowana, heterogeniczna w nieograniczonej możliwości manifestowania się tej jej cechy. Taką jest także aktualnie. Wydaje się – wbrew klasycyzmowi w socjologii kategoryzowaniu i typologizowaniu społeczeństwa na tradycyjne i nowoczesne – iż w przeszłości było równie podobnie, choć pewnie ilościowo skromniej przedstawiała się ta mozaika różnorodności.

Różnice wpisane w charakterystyczny kontekst, raczej nie budują tamy dla porozumienia, dla transmisji zasad i wartości, które są pożądane społecznie i rozpoznane jako rzeczywiście rozwojowe dla samej jednostki. Wątpliwości i pytania odnoszące się do tego, czy i jak przyszłe pokolenia będą chciały realizować aktywność (zasadniczo pedagogiczną i socjalizacyjną) na rzecz stymulowania procesów dojrzewania, pozostają wciąż otwarte. „Czy jednak słuszna jest nadzieja, iż pójdą oni w tym samym kierunku, jaki wyzna-

<sup>46</sup> A. Cavalli, *La società europea*, Società editrice il Mulino, Bologna 2015, s. 20.

<sup>47</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 25.

<sup>48</sup> F. Mazzei, *Relazioni internazionali*, EGEA, Milano 2016, s. 11.

czyły wielkie humanistyczne tradycje ludzkości, skoro przyszłość będzie tak samo bardzo różna od przeszłości? Czy ta różnica pomoże tylko zrealizować to, co było ideałami przeszłości, a nie mogło być w ówczesnych warunkach urzeczywistnione, czy też różnica ta jest tak zasadnicza, iż powstaną nowe systemy wartości?”<sup>49</sup>.

Logika cykliczności i linearności w jej ukierunkowaniu na świadome implikowanie dojrzewania wydaje się tu wyłaniać jako trafna i potencjalnie przynosząca pewne pożądane reperkusje. Te nie muszą być zatem tylko samoistnie realizującym się efektem determinizmu dziejowego, ale owocem sprawczo-podmiotowych działań coraz dojrzałej myślących i bardziej dojrzałe działających pomiotów. Taka perspektywa i tak postawiona kwestia być może nie stanowią potwierdzenia faktu, by diagnozować i opisywać problemy szczegółowe. Zagadnienie kondycji, struktury, natura jednostki i społeczeństwa oraz pytanie o to, jakie procesy i czynniki pozwalają lepiej poznać ich byt ukierunkowany na procesy dojrzewania i rozwoju, wydają się równie konkretne, jak i nadzwyczaj ogólne. Lecz – w kontekście współczesnych zawirowań społecznych i nadziei na tworzenie doskonalszych stadiów rozwoju – czy nie aktualnie pobrzmiewa konstatacja polskiego socjologa, który zauważa: „Czy z powodu zagadnień szczegółowych socjologowie nie stracili z oczu pytania podstawowego?”<sup>50</sup>. Problemem podstawowym wydaje się właśnie to, czy i na ile jesteśmy w stanie opisywać, rozumieć, a także kształtować ten świat, w którym nam przyszło żyć i czynić go znacznie przyjaźniejszym relacyjnie dla wzmocnienia naszej podmiotowości i sprawczości.

**Streszczenie:** Nauki społeczne badają zmiany, jakie zachodzą w historii społeczeństwa i żyjących w nim jednostek. Zmianom towarzyszy rozwój, w którym upatruje się czynnika udoskonalenia człowieka. Rozwój przypomina proces dojrzewania. Nie jest on tylko kierunkowym procesem wzrostu. Idea nieustannego powrotu, cykliczności nie oddaje również logiki rozwojowej. Zarówno linearne, jak i powtarzalne procesy dokonujące się w życiu jednostek i społeczeństw mogą się przyczyniać do ich rzeczywistej przemiany, korekty, dojrzewania. Problem ten ujmowany jest w perspektywie socjologicznej i pedagogicznej.

**Słowa kluczowe:** rozwój, dojrzewanie, jednostka, społeczeństwo

<sup>49</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Wydanie III zmienione, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 73.

<sup>50</sup> J. Szczepański, *Socjologia...*, dz. cyt., s. 497.

**Abstract:** Social sciences deal with changes occurring in the history of society and individuals living in this society. These changes are accompanied with development perceived as a factor for human improvement. The development resembles the process of maturing. It is not just a directional process of growth. The idea of continuous return, cyclicity also does not reflect developmental logic. Both linear and cyclic processes occurring in the lives of individuals and societies may contribute to their actual transformation, correction, maturing. This problem is discussed from sociological and pedagogical perspective.

**Keywords:** development, maturation, individual, society

### Bibliografia

- Bagnasco A., Barbagli M., Cavalli A., *Sociologia. II. Diferenziazione e riproduzione sociale*, Società editrice il Mulino, Bologna 1997.
- Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, przeł. J. Stawiński, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2001.
- Boksański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Bonetta G., *Postfazione. Narrare l'incertezza, altre le certezze della modernità*, [w:] *Narrazioni dell'incertezza. Società, media, letteratura*, red. M. Bruno, A. Lombardinio, Francoangeli, Milano 2016.
- Borgna B., Ceri P., Gallino L., Garelli F., Milanaccio A., Scamuzzi S., *Manuale di sociologia*, UTET Università, Torino 2012.
- Cavalli A., *La società europea*, Società editrice il Mulino, Bologna 2015.
- Comte A., *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej*, przeł. J.K. Potocki, [w:] *Klasyczne teorie socjologiczne. Wybór tekstów*, red. P. Śpiewak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Dilthey W., *Introduction à l'étude des science humaines*, trad. par L. Saurin, Presses Universitaires de France, Paris 1942.
- Dilthey W., *O istocie filozofii i inne pisma*, przeł. E. Paczkowska-Łagowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Donati P., *Sociologia della relazioni*, Società editrice il Mulino, Bologna 2013.
- Eisenstadt S.N., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przeł. A. Ostolski, Oficyna Naukowa, Warszawa 2009.
- Elias N., *Społeczeństwo jednostek*, przeł. J. Stawiński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

- Etzioni A., *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*, przeł. S. Burdziej, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2012.
- Ferguson N., *Cywilizacja. Zachód i reszta świata*, przeł. P. Szymor, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2013.
- Ferrarotti F., *La conoscenza partecipata. Crisi e trasfigurazione della sociologia*, Edizioni Solfanelli, Chieti 2016.
- Ferrarotti F., *Scienza e coscienza. Verità personali e pratiche pubbliche*, Centro editoriale dehoniano, Bologna 2014.
- Fukuyama F., *Koniec historii*, Wydanie I, przeł. T. Bieroń, M. Wichrowski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1996.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturacji*, przeł. S. Amsterdamski, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Giordani I., *L'inutilità della guerra*, Città Nuova Editrice, Roma 2003.
- Golini A., *La popolazione del pianeta*, Società editrice il Mulino, Bologna 1999.
- Kozłowski P., *Szukanie sensu, czyli o naszej wielkiej zmianie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Kurcz Z., Stasieniuk Ż., *Ziemie Zachodnie i Północne w sytuacji zmiany paradygmatów*, [w:] *Co po kryzysie?*, red. G. Skąpska, M.S. Szczepański, Polskie Towarzystwo Socjologiczne, Warszawa 2016.
- Lash S., *Refleksyjność i jej sobowtóry; struktura, estetyka, wspólnota*, przeł. J. Konieczny, [w:] *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym ponowoczesności*, red. U. Beck, A. Giddens, S. Lash, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Luhmann N., *Systemy społeczne. Zarys ogólnej teorii*, przeł. M. Kaczmarczyk, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2007.
- Mazzei F., *Relazioni internazionali*, EGEA, Milano 2016.
- Monteskiusz, *O duchu praw*, przeł. T. Boy-Żeleński, Wydawnictwo Zielona Sowa, Kraków 2003.
- Owidiusz, *Metamorfozy*, przeł. A. Kamińska, oprac. S. Stabryła, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2004.
- Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium nauki społecznej Kościoła*, przeł. D. Chodyniecki, A. Dalach, J. Nowak, JEDNOŚĆ, Kielce 2005.
- Parsons T., *System społeczny*, przeł. M. Kaczmarczyk, Wydanie I, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2009.
- Paweł VI, *Encyklika Populorum progressio (o popieraniu rozwoju ludów)*, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1999.
- Platon, *Państwo*, przeł. W. Witwicki, Wydawnictwo ANTYK, Kęty 2003.



- Ravasi G., *Il volto dell'uomo*, [w:] G. Ravasi, L. Ferry, *Il cardinale e il filosofo. Dialogo su fede e ragione*, Mondadori, Milano 2014.
- Simmel G., *Socjologia*, przeł. M. Łukasiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Starosta P., *Globalizacja i nowy komunitaryzm*, [w:] *Niepokojąca współczesność*, red. A. Misztalska, K. Kowalewicz, Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- Suchodolski B., *Wychowanie dla przyszłości*, Wydanie III zmienione, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydanie nowe, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Szczepański J., *Wizje naszego życia*, Wydawnictwa Prywatnej Wyższej szkoły Businessu i Administracji, Warszawa 1995.
- Thackara J., *Na grzbiecie fali. O projektowaniu w złożonym świecie*, przeł. Ł. Kotyński, A. Ronżewska-Kotyńska, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2010.
- Touraine A., *Samotworzenie się społeczeństwa*, przeł. Agnieszka Karpowicz, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków 2010.
- Vico G., *Nowa nauka*, przeł. J. Jakubowicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Wolff-Powęska A., *Oswojona ewolucja. Europa Środkowo-Wschodnia w procesie demokratyzacji*, Instytut Zachodni, Poznań 117.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, tom 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Znaczenie rozwoju świata i człowieka*, [w:] *Znaniński*, red. J. Szacki, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.



Walentyna Radkiewicz

---

## **MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE: GLOBALIZATION CHALLENGES**

### **MODERNIZACJA EDUKACJI ZAWODOWEJ NA UKRAINIE: WEZWANIA GLOBALIZACYJNE**

### **МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ: ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИКЛИКИ**

Under the globalization conditions of economic activity in Ukraine the great value is given to innovative state policy implementation aimed at national economy development, country's labour capacity forming based on the science and new technology knowledge role increase. In this context the importance of innovative activity priority directions system is declared by the Law of Ukraine "About the priority directions of science and technology development"<sup>1</sup>. Their implementation till 2020 will promote ensuring of state's economic safety, high-tech, competitive and environmentally friendly products creation, high-quality services supply to the population, potential export increase of domestic and world scientific and technical achievements efficient use. In this regard the need of intensive progress in science, equipment, technologies, marketing and management organizations, labour potential motivation system, education quality improvement, including the professional one is caused.

At the same time quality of professional education is defined on world factors countries basis, commonly accepted for the majority. First, acceleration of scientific and technical progress which leads to fast aging of knowledge; secondly, phased transition from an industrial phase of economy development to knowledge based economy and achievements of civilization information

---

<sup>1</sup> Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// search.liga.zakon.ua/1doc2.ns1/link1/T1025](http://search.liga.zakon.ua/1doc2.ns1/link1/T1025). – Назва з екрану.

that is an important condition of economic growth ensuring, knowledge transfer between all economic actors; thirdly, economic, cultural and political globalization, and also education internationalization that promotes educational systems qualitative level rapprochement of different countries of the world.

One of important global challenges for professional education is its modernization taking into account a new educational paradigm which is based on world culture and its sustainable development. At the same time the term “sustainable development” should be understood how dynamically steady and advancing improvement public relations are. According to this paradigm, the trust to educational system of Ukraine increases in the world. In this regard an important condition of professional education modernization is its purposes expansion, in particular, by response to wide social challenges, stimulation of social unity.

About need of professional education «Ukraine – 2020»<sup>2</sup> modernization, «Development of technical regulation system for the period till 2020»<sup>3</sup>, etc., and also in the number of European Commission documents, in particular, in the European strategy of economic development «Europe – 2020»<sup>4</sup>, Bruges communique, about European cooperation strengthening in the field of professional education and training for 2011-2020 is noted in national strategy<sup>5</sup>. In these documents the noted next labour market decade will evolve considerably. It will be more global and virtual. The need for specialists with the high level of qualification will increase. In too time the number of the unemployed among those who will look for work without qualification or with its low level will increase.

Taking into account these and other global challenges, professional education in Ukraine till 2020 should become more innovative, inclusive, available, flexible, attractive, oriented to needs of the personality for professional development, work market requirements. In this regard the need of future specialists’ new training model implementation for educational institutions of professional education is caused. Its structure includes two components: economic and social.

---

<sup>2</sup> *Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрану

<sup>3</sup> *Про схвалення Стратегії «Розвитку системи технічного регулювання на період до 2020 року»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/844-2015-%D1%80>. – Назва з екрану.

<sup>4</sup> *Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/evrope2020/index-en.htm>. – Назва з екрану.

<sup>5</sup> *The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020* [Електронний ресурс]. – [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics). – Назва з екрану.

The economic component of model provides the maximum accounting of requirements national and regional labour markets in professionally competent specialists according to descriptors of the National frame of qualifications. An important element of an economic component of new model of training of qualified specialists is creation also of conditions for involvement of those who study, to productive activity using modern production technologies, including energy efficient. Therefore, need of creation at institutions of professional education of the educational enterprises, the overworking plants, restaurants, hotels, travel companies are stated. It will promote professional training of student's youth and adults in real working conditions. Besides, the money earned by students in the course of accomplishment of works orders and rendering services will promote: to updating of material and technical base, educational and methodical providing; to a financial incentive of students and also pedagogical and technicians of professional education institutions.

The social component of model is directed on: satisfaction of different target groups needs of the population for mastering partial and complete qualifications taking into account personal capabilities and opportunities; attraction to professional education of the studying youth without basic secondary education; providing conditions for continuous professional development of adult population, professional training of migrants; expansion of access to mastering qualifications of physically disabled people.

During too time, new professional training model of future qualified specialists should include system of consultation on the choice, creation and development of professional career of the studying youth and adults, and also system of certification of qualifications. In this context result of scientific searches of staff of Institute of vocational training of National academy of pedagogical sciences of Ukraine have value. It is about development and theoretical justification of pedagogical system of consultation on the choice and creation of professional career. It consists of hierarchy of the purposes, the organizational environment, theoretically methodological providing, technologies of career consultation, pedagogical and information support. Implementation of this pedagogical system will allow providing step-by-step career consultation of the studying youth and adults, namely:

- determination is more whole than professional activity which the personality wants to reach of ways of their achievement;
- mastering skills of job search;
- drawing up the individual plan of professional development and career development;

– development of specific educational and professional trajectories for successful implementation of career plans.

In the course of career consultation, the help to future specialists is also provided in: forming summary creation skills; professionally important qualities detection; diagnosing of professional and personal qualities formation; development of capabilities to self-knowledge, reflection, self-assessment, etc.

The offered pedagogical system of consultation on professional career will promote forming of students' career competence in institutions of professional education. It is about integrative quality of the personality which is characterized by its aspiration and capability to professional self-realization on the basis of knowledge, abilities, experience, a reflection, adequate itself estimations of individual opportunities, and also planning of process and result of professional career. Career competence is the measured pedagogical phenomenon by means of motivational and valuable, cognitive, reflexive and estimated, predictively – activity criteria.

For implementation of this system in institutions of professional education the Centres of professional career are created. Their activity is based on the specialized information resources concerning the forecast of needs of labour market for professional qualifications.

The important element of new training model for future qualified specialists is the updated content of professional education. It should be projected taking into account predictive approach to technical and technology changes in the economy industries, especially with orientation to Economy 4.0. It is not less important to consider integrative and competence-based approaches to determination of key and professional competence of future specialists, and also results of their training.

Professional education should be based on the principles of a continuity, fundamentalization, diversification, openness, an informative, virtuality, autonomy in management, etc. According to the principle of continuity, sales opportunity of formal, informal and non-formal professional education and training is used. It helps to arm people with theoretical knowledge and special skills in the context of society sustainable development, to increase the level of their professional competence, confidence in the forces, responsibly and is respectful to social values, etc.

Improvement of quality of professional education on the basis of fundamentalization gives the chance to organize training of competitive specialists with the high level of intellectual and creative potential, scientific culture of thinking and professional activity. It is about strengthening of a general edu-

cation and scientific component of training material maintenance, ensuring research nature of knowledge, their practical orientation.

In the course of mastering fundamental knowledge at future qualified specialists' capability to the integrative problem resolution of production character increases. It is especially urgent in that case when the purpose of work is accomplishment not of separate production operations, but complete technology processes.

In modernization of content of professional education, it is necessary to display its duality. It is about organic compound of content of general education and professional training. In too time, content of general education preparation should be most oriented to practical activities, and content of professional training – to have fundamental character. It demands selection and structuring such system of knowledge on the basis of which the sociocultural outlook of the identity of the qualified specialist will purchase new qualitative level and to give it the chance to change, adapt quickly to new requirements of professional activity that is to be professionally mobile.

For this reason, for Ukraine's economy of the XXI century an ideal professional personality is the one who, on the one hand, is characterized by self-respect, civic consciousness, tolerance, an orientation on social and professional self-determination and self-realization; on the other hand – weed professionalism, readiness for accomplishment of the integrated work types, and also to improvement and mastering new key and professional competence. All to come down to the fact that professional education should become weed professional. It will give the chance to each graduate in the future to be intellectual, socially and professionally mobile at labour market and be still called "flexible". They own three and more qualifications that promote fast search of a workplace by them for employment at high-tech, innovatively active enterprises, and also in the outsourcing companies. Training of such specialists is the answer to globalization challenges of productive activity standardization processes which demand unification of labour functions. In this regard specialists should have the considerable level of professional competence, readiness to implement difficult works orders in new and non-standard conditions.

In this regard the need to develop the competence-based basis of professional and educational standards with orientation on partial and complete qualifications mastering, providing individual professional training paths, and also assignment of qualifications by results of high-quality accomplishment of all work types provided by these standards is stated.

Integrated approach to professional education and training modernization promotes creation of essentially new enlarged professions by consolidation of several professions in one, technology difficult. It will be the answer to a challenge of Economy 4.0 which essence – in creation of the «smart», self-regulating production systems functioning with the smallest participation of a person, and even in general without it<sup>6</sup>.

The emergence of new qualifications, including high-tech, energy efficient production, will demand review of the National qualifier of professions and work types, the List of working professions on which training of qualified specialists in institutions of professional education of Ukraine is conducted. The need of independent certification of qualifications, optimization of educational institutions network by created educational programs implementation taking into account results of entrance testing, individualization of specialists' professional training paths will increase in the future. Different and-level educational programs implementation will promote change of accents: from the competition between types of educational institutions on the competition among educational programs.

The competence-based paradigm of professional education will expand possibilities of training organization at the basis of productive activity. It is, first of all, about context and project training. Their contents are projected already as object of activity of those who study. It will allow orienting the content of theoretical material to future profession, to activate and direct educational activity of students to the search of production processes, the solution of difficult professional tasks, accomplishment of a specific product.

In process of development of high technologies, qualified specialists will feel more and more the need for cross-disciplinary knowledge, abilities. They will give them the chance to analyse, interpret and use information concerning different situations of professional activity, to direct difficult production processes, etc. In this regard, in new qualified specialists' training model information and communication technologies, new means of communications, the Internet and virtual educational environments should be widely used. Thanks to them there will be transition to the program supporting principle of game training (gamification), creation of real production environment simulations, the organization of professional training via Internet portals.

---

<sup>6</sup> Радкевич В. *Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи* // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: Професійна педагогіка / [за. заг. ред. В. О. Радкевич]. – К.: Міленіум, 2016. – № 11. – С. 5-23.



It is provided that in the future qualified specialists will “bring together” themselves from the details of the professional and educational designer offered them by labour market. That is, each specialist will have the digital profile where his/her competences will be fixed. On the basis of this profile an enterprise will select workers, to invest money in their continuous professional training, especially successful.

In professional training of future qualified specialists’ interactive pedagogical technologies is perspective. They are based on a basis of dialogue interaction of subjects of teaching and educational process. The value of such technologies consists in future qualified specialists’ critical thinking development, readiness for reflection, team work skills, interpersonal interaction. It is that interactive professional training trains the studying youth for judgment of productive activity, its independent planning, determination of educational achievements estimation criteria for the purpose of mistakes prevention.

The important role also belongs to personal developing pedagogical technologies (imitating and game training, modular and rating, problem developing, a case technology, etc.). These technologies promote activation of a teacher and pupils’ interactions for the guaranteed achievement their developing and educational purposes. It is reached via use of set of methods and tutorials, implementation of personally oriented contents, accounting of individual and psychological features of those who study.

In the future professional training remote technologies will be widely used. They give the chance to cover educational process a significant amount of students, to increase effectiveness of professional training. In the organization of distance professional training the availability of resource base for forming abilities and development of steady labour skills, including psychomotor, is important. The availability of a virtual educational platform, thanks to which qualitative feedback in the control form of students’ achievements at each stage of a provided training program, accomplishment is also necessary.

It is necessary to refer availability, openness, flexibility, adequate quality evaluation of professional training to benefits of remote technologies. It allows implementing programs of formal and informal education, to provide training in convenient time. Use of remote training technologies causes the need to review the terms of training in order that each its stage had the career corridor.

The important element of new future qualified specialists’ professional training model is marketing management with involvement of the concerned parties from labour market and civil society. It promotes expansion of the market relations in the educational sphere, to development of professional

training institutions infrastructure. Marketing management also gives the chance to operate mobile with ratings and other tools which allow creating more objectively stimulating payments to pedagogical workers. With this the aim in institutions of professional education marketing services is created. Their activity goes for demand forecasting and proposals of labour power on a working market, obtaining information on possible amounts, structure of necessary professions and specialties. Results of their activity promote adoption of qualitative management decisions.

In a short time, the level of the common responsibility and the state, both employers, and regional councils of professional education, and, actually, providers of education – for ensuring its quality will increase. Time for development and deployment of the mechanism of the distributed responsibility for financing and guaranteeing effective and equitable distribution of resources to professional training of future qualified specialists has come. Besides, the need of multichannel mechanisms development and differently-level financing of professional education taking into account complexity, knowledge intensity and materials consumption of professions will be actualized.

The professional education of that kind will become a basis of professional success of future qualified specialists' identity, a strategic resource of improvement of professionalism, further development of their professional career for productive employment at labour market.

**Abstract:** The article represents conceptual approaches to modernizing vocational education in Ukraine, taking into account the challenges of globalization. It emphasises the necessity of taking into account the provisions of strategic documents adopted by the European Commission in the field of vocational education and training for the period 2011-2020. National strategies for society sustainable development, economy on the modernization of vocational education, enhancing its role in the development of human capital of the country are provided. It analyses the influence of globalization calls to ensure quality training of future specialists qualified according to the requirements and needs of national and regional labour markets. The article theoretically grounds the necessity of implementing a new training model for future professionals in their professional education. Its structural elements are revealed the economic and social ones. The article also represents practical approaches to the implementation of the new model by updating content, forms, methods, technologies, vocational training and adult students considering new educational paradigm based on the culture of the world and its sustainable development.

**Keywords:** globalization, modernization, vocational education and training, information economy, labour market, new professional training model for future specialists

**Анотація:** Розкрито концептуальні підходи до модернізації професійної освіти в Україні з урахуванням глобалізаційних викликів. Наголошується на необхідності врахування положень стратегічних документів, прийнятих Європейською комісією у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр. Викладено положення національних стратегій стійкого розвитку суспільства, економіки щодо модернізації професійної освіти, підвищення її ролі в розвитку людського капіталу країни. Проаналізовано вплив глобалізаційних викликів на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих фахівців відповідно до вимог і потреб національного та регіональних ринків праці. Теоретично обґрунтовано необхідність реалізації нової моделі підготовки майбутніх спеціалістів у навчальних закладах професійної освіти. Розкрито її структурні елементи: економічний, соціальний. Викладено практичні підходи до реалізації нової моделі шляхом оновлення змісту, форм, методів, технологій професійного навчання учнівської молоді й дорослих з урахуванням нової освітньої парадигми, що базується на культурі світу та його стійкому розвитку.

**Ключові слова:** глобалізація, модернізація, професійна освіта і навчання, інформаційна економіка, ринок праці, нова модель професійної підготовки майбутніх кваліфікованих спеціалістів

## Bibliography

- Закон України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://search.liga.zakon.ua/1doc2.ns1/link1/T1025>. – Назва з екрана.
- Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрана.
- Про схвалення Стратегії розвитку системи технічного регулювання на період до 2020 року* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/844-2015-%D1%80>. – Назва з екрана.
- Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ec.europa.eu/evrope2020/index-en.htm>. – Назва з екрана.
- The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment\\_statistics](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Unemployment_statistics). – Назва з екрана.
- Радкевич В.: *Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи* // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: Професійна педагогіка / [за заг. ред. В. О. Радкевич]. – К.: Міленіум, 2016. – № 11. – С. 5–23.



Urszula Jeruszka

---

## **PROBLEMATYKA ZATRUDNIALNOŚCI – Z PERSPEKTYWY PEDAGOGIKI PRACY**

### **ПРОБЛЕМАТИКА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ – З ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ**

### **THE ISSUES OF EMPLOYABILITY – THE PEDAGOGY OF WORK PERSPECTIVE**

#### **1. Wstęp**

Problemy zatrudnialności oraz związane z nimi wyzwania dla zarządzania, rynku pracy i edukacji są od dawna przedmiotem dociekań przedstawicieli nauk społecznych. Zagadnienie wykorzystywania zasobów pracy, wyposażania ludzi w atrybuty warunkujące otrzymanie i utrzymanie satysfakcjonującej ich pracy oraz możliwości rozwoju kariery zawodowej były analizowane w ujęciu teoretycznym i empirycznym od wielu lat. Obecnie popularność tej tematyki można tłumaczyć turbulentną sytuacją na rynku pracy oraz rosnącym popytem na pracowników zdolnych do pełnienia różnych ról organizacyjnych i szybkiego przystosowywania się do zmiennych warunków działania w zależności od aktualnych potrzeb organizacji (przedsiębiorstwa) i rynku pracy.

W *Narodowej Strategii Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006*, dokumencie przyjętym przez Radę Ministrów w dniu 4 stycznia 2000 r., uznano, że dbałość o rozwój zatrudnialności społeczeństwa jest jednym z najistotniejszych celów. Twórcy dokumentu zgodzili się i ustalili, że wzrost wskaźnika zatrudnienia jest z jednej strony funkcją rozwoju jakości zasobów ludzkich i stosowania zasady równości szans na rynku pracy, a z drugiej strony jest wynikiem rozwoju przedsiębiorczości i zdolności przystosowawczych podmiotów gospodarczych do

zmiennych warunków rynku pracy. Wśród działań podejmowanych dla poprawy poziomu zatrudnienia istotne znaczenie ma dostosowanie systemu edukacji do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy, w tym tworzenie warunków dla rozwoju edukacji ustawicznej dostępnej dla wszystkich. Wymieniony dokument podaje: „Indywidualną zdolność do bycia zatrudnionym wyznaczają przede wszystkim nasze kwalifikacje zawodowe, postawy, cechy mentalne i socjo-demograficzne. Konieczność rozwijania pożądanych właściwości implikuje szereg różnorodnych kwestii: kształcenie, dostępność do szeroko rozumianej edukacji, planowanie rozwoju intelektualnego, zawodowego i społecznego w niemal wszystkich okresach wieku biologicznego, wreszcie – wyposażanie ludzi w umiejętności właściwego zachowania się na rynku pracy. Istotą wysiłków na rzecz poprawy zdolności do bycia zatrudnionym jest podjęcie intensywniejszych działań na rzecz inwestowania w zasoby ludzkie”<sup>1</sup>. Termin „inwestycje w kapitał ludzki” po raz pierwszy wprowadził Gary S. Becker, współtwórca teorii kapitału ludzkiego. Inwestycje w kapitał ludzki Becker traktował szeroko, nie tylko jako nakłady ponoszone na edukację szkolną i pozaszkolną, ale także jako zdobywanie doświadczenia w miejscu pracy czy dbałość o stan zdrowia i kondycję fizyczną. „Bo przecież – twierdził Becker – nie można rozdzielić człowieka i jego wiedzy, umiejętności, zdrowia czy cnót... Wykształcenie i szkolenie i zawodowe to najważniejsze inwestycje w kapitał ludzki”<sup>2</sup>.

System edukacji mając zapewnić poprawę poziomu i standardów zatrudnienia, poprzez rozwój jakości zasobów ludzkich, musi oferować różne rodzaje możliwości nauki i szkolenia, dostosowane do grup na różnych etapach życia: ludzi młodych przygotowujących się do życia zawodowego w szkołach, dorosłych bezrobotnych, poszukujących pracy oraz osób zatrudnionych, które – niemniej – mogą być narażone na nagłe zmiany w swej pracy i zagrożone utratą pracy.

Zarówno z perspektywy pracobiorców, jak i pracodawców zatrudnialność i jej utrzymanie w czasie stanowi kluczowe wyzwanie. Szybkość zmian technologicznych, organizacyjnych i rynkowych wpływa na wzrost tempa starzenia się kompetencji pracowników, zwiększa zapotrzebowanie na ciągłe odnawianie kwalifikacji, a także redefinicję wyzwań stojących przed zarządzaniem karierą pracowników. Świat firm zdominowany jest przez hasło: restrukturyzacja. Wiązą się z tym zwolnienia, niepewność i niestabilność za-

<sup>1</sup> *Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006*, MPiPS, Warszawa 2000, s. 37.

<sup>2</sup> G.S. Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1964, s. 15-17.

trudnienia. Powoduje to wzrost zainteresowania tematem zatrudnialności, co stało się bezpośrednią przyczyną przygotowania niniejszego opracowania. Celem opracowania jest wskazanie wymiarów i kluczowych determinant zatrudnialności, ze szczególnym uwzględnieniem czynników indywidualnych oraz przedstawienie kompetencji projektowych, jako cech człowieka (potencjału ludzkiego) sprzyjających wzrostowi szans na zatrudnienie. W opracowaniu zastosowano metodę analizy literatury przedmiotu.

## 2. Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty

Pojęcie zatrudnialności (*employability*) nie jest pojęciem nowym. Funkcjonuje ono w literaturze przedmiotu oraz licznych badaniach już od wielu lat. W Polsce jest ono powszechnie stosowane od momentu wejścia do Unii Europejskiej. Różne definicje i ujęcia pojęcia zatrudnialności wskazują na jego wielowymiarowość i wieloaspektowość. Pojęcie zatrudnialności bywa rozpatrywane na poziomie makroekonomicznym – struktura rynku pracy odzwierciedlająca m.in. zapotrzebowanie na pracę w poszczególnych zawodach, sytuację na rynku pracy, politykę społeczną państwa, makroekonomiczną stabilność itd., oraz na poziomie mikroekonomicznym – odnosząc się do organizacji lub jednostki. Na poziomie organizacji pojęcie to bywa analizowane, jako specyficzny rodzaj transakcyjnej relacji *pracodawca – pracownik*, zaś z perspektywy indywidualnych cech jednostki, jako jej zdolności do znalezienia i utrzymania pracy, umiejętności skutecznego zaprezentowania posiadanych cech potencjalnym pracodawcom lub praktycznego z nich korzystania. W ujęciach tych uwzględniana jest ogólna definicja rynku pracy jako „miejsca, w którym dokonują się transakcje wymiany usług pracy między pracownikami a pracodawcami oraz ustalają się rozmiary wspomnianych transakcji i ich warunki, a zwłaszcza cena tych usług, tj. płaca”<sup>3</sup>.

Różnorodność ujęć pojęcia zatrudnialności odzwierciedla ewolucję koncepcji zatrudnialności – od wariantu dychotomicznego do interaktywnego (tabela 1).

Tabela 1. Ewolucja koncepcji zatrudnialności

<sup>3</sup> E. Kryńska, E. Kwiatkowski E., *Podstawy rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013, s. 11.

Generacja zatrudnialności	Główne warianty zatrudnialności	Charakterystyka
I  Lata 1900-1940	dychotomiczny	obejmuje tylko dwie kategorie: zatrudnialnych (zdolnych do pracy i gotowych do jej podjęcia) i niezatrudnialnych (niezdolnych do pracy i niegotowych do jej podjęcia); koncentruje się na analizie, czy dana osoba jest zdolna do pracy i gotowa do jej podjęcia w zależności od wieku, uzdolnień lub ograniczeń rodzinnych (takich jak np. wychowywanie dzieci)
II  Lata 1950-1980	socjomedyczny	stosowany głównie przez pracowników socjalnych, którzy w celu reintegracji społeczno-zawodowej osób niepełnosprawnych opracowali dla nich plany zwiększenia zatrudnialności; możliwość podjęcia pracy przez daną osobę rozpatrywana jest bowiem z medycznego punktu widzenia (np. siła fizyczna, jakość widzenia) oraz jej predyspozycji społecznych i edukacyjnych (np. poziom kwalifikacji, posiadanie prawa jazdy, aparycja)
	siły roboczej	koncentruje się na elementach dotyczących poszczególnych kategorii bezrobotnych; opiera się na połączeniu aspektów medycznych z kompetencjami (wiedza, ukończone szkolenia, doświadczenie zawodowe), a także na czynnikach wpływających na poziom społecznej akceptacji (wygląd, niekaralność)
	przepływowy	dotyczy skrócenia czasu pozostawania bez pracy przez bezrobotnych ze szczególnych kategorii; związana jest popytem na pracę, który zmienia się wraz z kolejnymi fazami cyklu koniunkturalnego; zakłada wsparcie dla bezrobotnych ukierunkowane na pomoc w podjęciu pracy, politykę społeczną i walkę z dyskryminacją



III Od połowy lat 80.	związany z wynikami na rynku pracy	wykorzystywany do oceny i porównywania efektów realizowanej polityki rynku pracy oraz programów szkolenia; wiąże się z szacowaniem wyników, jakie mają być osiągnięte na rynku pracy i budową na ich podstawie modeli statystycznych, przykładowo – w przeliczeniu na jedną osobę i w odniesieniu do przyjętego przedziału czasowego prognozuje się przewidywany okres zatrudnienia w danym roku, średnią dzienną liczbę godzin pracy, przeciętne wynagrodzenie za godzinę pracy; iloczyn tych zmiennych tworzy wskaźnik, który może być porównywany w poszczególnych okresach
	inicjatywny	wskazuje, że pozycja na rynku pracy i kariera zawodowa w dużej mierze zależą od skumulowanych indywidualnych umiejętności; zakłada zachęcanie do indywidualnych inicjatyw na rynku pracy i rozwoju kariery, poprzez: kształcenie ustawiczne, poprawę dostępności informacji o rynku pracy i uelastycznienie tego rynku; opiera się również na idei rozwoju kapitału ludzkiego i społecznego
	interaktywny	podkreśla, że zatrudnialność jednostki zależy od interakcji pomiędzy jej umiejętnościami a dynamiką rynku pracy w obrębie danego sektora; zakłada rozwój przedsiębiorczości oraz reorientację polityki rynku pracy w kierunku aktywizacji zawodowej i różnorodnych programów profilaktycznych obejmujących rozwiązania wypracowane z partnerami społecznymi

Źródło: S. Wiśniewska, *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2015, nr 1(35), s. 12-13.

Wyróżnione generacje i warianty zatrudnialności syntetyzują ewolucję tej koncepcji. Początkowo pojęcie zatrudnialności analizowane było głównie na poziomie makroekonomicznym – rozpatrywane było bowiem w kontekście zjawiska bezrobocia i polityki rynku pracy. Współcześnie akcentowana jest przede wszystkim perspektywa mikroekonomiczna. Pojęcie zatrudnialności rozważane jest w aspekcie rozwoju kariery zawodowej na wewnętrznym

i zewnętrznym rynku pracy. Od lat 80. termin ten jest głównie utożsamiany z indywidualną zatrudnialnością i rozważany z perspektywy planowania osobistej kariery, odejścia od modelu ścieżki zawodowej *salaryman* (pracownika związanego przez całe życie zawodowe z jedną organizacją) oraz podejmowania inicjatywy w kierunku wzrostu własnej zdolności do zatrudnienia<sup>4</sup>. Indywidualna zatrudnialność jest definiowana jako zespół cech osobniczych, które predestynują jednostkę do proaktywnej adaptacji w środowisku pracy, radzenia sobie na wewnętrznym i zewnętrznym rynku pracy. Kluczowy w tej definicji jest aspekt proaktywności jednostki – zatrudnialność nie jest bowiem jedynie biernym dostosowaniem się do zachodzących zmian, lecz opiera się na proaktywnej orientacji pracownika, który samodzielnie poszukuje szans na rozwój kariery zawodowej. Definiując zatrudnialność, autorzy podkreślają trzy istotne cechy: potrzebę uzyskania od początku jakościowo znaczącego zatrudnienia lub samozatrudnienia, utrzymania zatrudnienia, a także umiejętność poruszania się na rynku pracy. Celem jest optymalne wykorzystanie posiadanego potencjału kompetencji i kwalifikacji, a nie tylko znalezienie pracy. Ponadto, podkreślana jest problematyka działań ukierunkowanych na zwiększenie zatrudnialności, podejmowanych zarówno przez popytową, jak i podażową stronę rynku pracy.

Współcześnie zatrudnialność kojarzy się z dopasowaniem wymagań konkretnego stanowiska czy raczej rodzaju pracy do kompetencji pracownika (zasada *job-person*), co najpełniej odpowiada pojęciu „przydatności zawodowej”. W ten sposób łączy się rozwój zatrudnialności pracowników z zarządzaniem karierą w organizacjach.

Podstawową charakterystyką jakościową kapitału ludzkiego są kompetencje. Kompetencje mogą być rozumiane jako cechy danej osoby, które ona wykorzystuje w sposób odpowiedni i konsekwentny w celu osiągnięcia oczekiwanych wyników. Obecnie kompetencje rozumie się bardzo szeroko<sup>5</sup>

<sup>4</sup> S. McGrath, *What is Employability?*, UNESCO Centre for Comparative Education Research, School of Education, University of Nottingham, Nottingham 2009.

<sup>5</sup> Stopniowe rozszerzanie definicji kompetencji wynika ze wzrostu ich znaczenia w organizacjach (przedsiębiorstwach). Coraz więcej organizacji zauważa, że dla zapewnienia sukcesu firmy nie wystarczą już tylko konkretne umiejętności pracowników. Konieczne jest również ich zaangażowanie, identyfikacja z celami firmy, chęć brania na siebie odpowiedzialności za działania podejmowane na rzecz firmy, skłonność do dzielenia się posiadaną wiedzą ze współpracownikami. Właściciele/współwłaściciele/prezysi nowoczesnych organizacji zauważają, że dopiero zdolności, doświadczenia, wiedza, umiejętności i inne cechy, jakie posiadają pracownicy, mogą prowadzić firmę do realizacji jej strategii, zaspokojenia potrzeb klientów, sprostanania warunkom dyktowanym przez konkurencję.

– jako „wszystkie cechy pracowników (wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, wyznawane wartości, style działania), których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwi realizację strategii firmy, w której są zatrudnieni”<sup>6</sup>. Kompetencje zawodowe mogą być rozumiane jako zdolność i możliwość wykorzystywania przez człowieka jego wiedzy, umiejętności, systemu wartości i cech osobowych, postaw, sposobów myślenia, odczuwania i postępowania do osiągnięcia celów, wyników i standardów oczekiwanych w związku z zajmowaniem przez niego określonego stanowiska pracy i realizowaniem zadań zawodowych<sup>7</sup>.

Definicję zatrudnialności, nawiązującą do komponentów kompetencji, formułują Mantz Yorke i Peter T. Knight<sup>8</sup>. Według ich interpretacji zatrudnialność oznacza zestaw wiedzy, umiejętności i cech osobowych, które przyczyniają się do zwiększenia bezpieczeństwa zatrudnienia i sukcesu na rynku pracy. Autorzy zaznaczają ponadto, że zatrudnialność przynosi korzyści nie tylko danej osobie, lecz także społeczeństwu i gospodarce. Podobnie zatrudnialność pojmują Claudia M. van der Heijde i Beatrice I.J.M. van der Heijden, które również przedstawiają definicję zatrudnialności opartą na pojęciu kompetencji. Zdaniem tych autorów zatrudnialność stanowi zdolność stałego utrzymywania, zdobywania lub kreowania pracy poprzez optymalne wykorzystanie przez daną osobę posiadanych kompetencji zawodowych<sup>9</sup>.

Zatrudnialność jest wynikiem oddziaływania wielu czynników po stronie popytowej i podażowej rynku pracy. Za kluczowe czynniki organizacyjne oddziałujące na zatrudnialność uznawane są: oczekiwania organizacji względem aplikujących o pracę, system motywacyjny, możliwość szkolenia i rozwoju kompetencji pracowników, klimat i kultura organizacji, klimat do uczenia się, rozwiązania w zakresie komunikacji, jakość relacji pomiędzy pracownikami i ich przełożonymi, treść pracy, cechy „demograficzne” organizacji, program „praca – życie prywatne” pozwalający na zachowanie równowagi pomiędzy pracą zawodową a życiem osobistym itd. Do czynników indywidualnych,

<sup>6</sup> A. Szczęsna, T. Rostkowski, *Zarządzenie kompetencjami*, [w:] *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Difin, Warszawa 2004, s. 41.

<sup>7</sup> U. Jeruszka, *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016, s. 18-19.

<sup>8</sup> M. Yorke, P.T. Knight, *Embedding employability into the Curriculum: Learning & Employability. Series 1*, The Higher Education Academy, York 2006, [w:] strona internetowa <https://www.heacademy.ac.uk/resource/embedding-employability-curriculum>, dostęp z dn. 6.06.2017.

<sup>9</sup> C.M. van der Heijde, B.I.J.M. van der Heijden, *A competence-based and multi-dimensional operationalization and measurement of employability*, „Human Resource Management” 2006, nr 45(3), s. 449-476.

związanych z kapitałem ludzkim, należą: wiedza i umiejętności zarówno specjalistyczne, jak i transferowalne, zasoby kapitału społecznego rozumiane go, jako sieć osobistych kontaktów danego człowieka z innymi, poziom jego motywacji wewnętrznej do pracy, jego zainteresowanie pracą, stan zdrowia, doświadczenie zawodowe, uzdolnienia, cechy psychofizyczne, predyspozycje, cechy demograficzne (dotyczące jednostki: wiek, płeć), sytuacja rodzinna (konflikt/wsparcie życie zawodowe i prywatne), oczekiwania względem nagród finansowych, względem równowagi praca – dom czy atmosfery społecznej w organizacji, a także zakres/stopień mobilności (zawodowej, organizacyjnej, przestrzennej) niezbędnej do podjęcia zatrudnienia.

Indywidualne charakterystyki i zachowania determinują zdolność do znalezienia zatrudnienia. Oznacza to, że osoby posiadające odpowiedni z punktu widzenia potrzeb rynku pracy zestaw umiejętności, postaw i zachowań (traktowanych łącznie jako kompetencje lub po uzyskaniu formalnego certyfikatu jako kwalifikacje<sup>10</sup>) są najprawdopodobniej „atrakcyjne zatrudnieniowo”. Istotnym czynnikiem pozostającym całkowicie poza kontrolą jednostki są warunki i wymagania rynku pracy. W zależności od ich natężenia i charakteru mogą one wywierać silny wpływ na zatrudnialność, umniejszając determinanty zatrudnialności wynikające z obiektywnego poziomu kompetencji i kwalifikacji jednostki. Kiedy praca jest łatwo dostępna, znalezienie zatrudnienia jest relatywnie proste. W sytuacji deficytu miejsc pracy pracodawcy mogą pozwolić sobie na większą selekcję pod kątem poziomu kwalifikacji, umiejętności czy doświadczenia w konkretnej branży, na stanowiskach wykonawczych, specjalistycznych czy kierowniczych. Tak więc uwarunkowania rynku pracy pozostają poza kontrolą jednostki, ale są znaczącym czynnikiem określającym zarówno ogólną zatrudnialność, jak również prawdopodobieństwo znalezienia zatrudnienia przez potencjalnie atrakcyjne zatrudnieniowo osoby. Czynnikiem warunkującym zatrudnialność jest zatem nie tylko stopień spełnienia wymagań określonej pracy czy standardu kompetencji zawodowych dla danego zawodu, ale również relatywna atrakcyjność zatrudnieniowa w porównaniu do innych osób poszukujących pracy. Z tego punktu widzenia możliwe jest mówienie o zatrudnialności w dwóch wymiarach – relatywnej i absolutnej atrakcyjności zatrudnieniowej. Posiadanie odpowiednich kwalifikacji, umiejętności czy doświadczenia wspierających absolutną zatrudnialność, nie determinuje relatywnej zatrudnialności, a tym samym nie

<sup>10</sup> Kwalifikacje mogą być rozumiane jako wiązka cech mierzalnych, takich jak poziom wykształcenia, kierunek wykształcenia, zawód, specjalność czy specjalizacja, formalne certyfikaty, które służą do określenia trudniej mierzalnych umiejętności (*skills*) czy też zdolności (*ability*).

gwarantuje znalezienia zatrudnienia. W niesprzyjających warunkach rynku pracy nawet najbardziej atrakcyjna zatrudnieniowo osoba może mieć trudności ze znalezieniem odpowiedniej pracy. Skupienie się na zatrudnialności jako na właściwości człowieka zależnej od czynników indywidualnych przesłania fakt, że jest ona funkcją zarówno strony podażowej, jak i popytowej rynku pracy. Zatem posiadanie odpowiednich kompetencji oraz chęci do pracy doprowadzi do uzyskania odpowiedniego zatrudnienia jedynie wtedy, gdy będzie istniał odpowiadający im popyt ze strony pracodawców<sup>11</sup>. Rozważając zatrudnialność, warto więc uwzględniać zarówno jej wymiar absolutny (związany z cechami jednostki, umiejętnością ich prezentacji, zauważenia i wykorzystania szans rynkowych), jak i relatywny (w stosunku do innych jednostkowych uczestników rynku pracy).

Konieczność postrzegania zatrudnialności z perspektywy podażowej i popytowej można wywieść też z teorii konkurencji o miejsca pracy (*the job competition theory*), zaproponowanej jeszcze w latach 70. ubiegłego wieku przez Lestera Thurowa<sup>12</sup>. Thurow zwrócił uwagę na to, że relatywnie lepszy status edukacyjny pracowników informuje nie tyle o poziomie ich kwalifikacji, ile o *trainability*, czyli o pożytkach, jakie mogą przynieść wewnętrzne szkolenia przykrawające kompetencje pracowników do specyficznych potrzeb zatrudniających ich firm, a także nabywane nieformalnie umiejętności przyrastające wraz ze stażem pracy. Teorie tę oparto na tezie, że człowiek poszukujący pracy bezpośrednio po zakończeniu edukacji szkolnej rzadko jest w pełni gotowy do wykonywania konkretnych zadań w miejscu pracy, dlatego nieuniknione jest jego przeszkolenie. Pracodawcy poszukują pracowników, którzy najszybciej i najtaniej mogą zostać przez nich przygotowani do wykonywania zadań. Poziom wykształcenia jest przesłanką dla pracodawcy o prawdopodobnie najszybszym i najmniej kosztownym procesie adaptacji kandydata do wykonywania określonych zadań. Teoria ta zakłada, że osoby poszukujące pracy tworzą swoistą kolejkę, a najlepiej wykształcone konkurują między sobą w tym szeregu o ograniczoną pulę dobrze płatnych miejsc pracy dla osób o najwyższych kwalifikacjach. Ci, którzy przegrywają w rywalizacji o te najlepsze stanowiska znajdują zatrudnienie w gorzej opłacanych i mniej wymagających zawodach, podczas gdy osoby o niższym wykształceniu spy-

<sup>11</sup> M. Clarke, *Understanding and managing employability in changing career contexts*, „Journal of European Industrial Training”, 2008, 32(4), s. 258-284; M. Gruza, *Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych*, [w:] *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, red. U. Jeruszka, IPiSS, Warszawa 2012, s. 68-69.

<sup>12</sup> L.C. Thurow, *Education and Economic Equality*, „The Public Interest” 1972, No 28.

chane są do najprostszych prac lub w bezrobocie. Jest tak dlatego, że pracodawcy mając do wyboru mniej lub bardziej wyedukowanego kandydata na to samo stanowisko, na ogół preferują tego drugiego, gdyż zakładają, że będzie bardziej wydajny, a jego szkolenie będzie tańsze. W świetle jej koncepcji szansa na otrzymanie i utrzymanie satysfakcjonującej pracy niejednokrotnie nabiera charakteru „ślepego zaułka”. Osoby, którym nie uda się podjąć odpowiedniej pracy nie są później w stanie skutecznie konkurować z tymi, które znalazły zatrudnienie pasujące do kwalifikacji, przeszły dodatkowe szkolenia w miejscu pracy i mogą wykazać się odpowiednim stażem (doświadczeniem) w swoim zawodzie.

Wypada odnotować i to, że pojęcie zatrudnialności ujmowane bywa w dwóch znaczeniach: wąskim i szerokim. Zgodnie z wąskim rozumieniem zatrudnialność odnosi się do umiejętności, które w określonym czasie czynią daną osobę bardziej atrakcyjną dla pracodawców. To ujęcie dotyczy jedynie krótkiego horyzontu czasu i nie uwzględnia stopniowego zanikania tradycyjnego modelu ścieżki zawodowej opartego na długookresowej pracy w pełnym wymiarze godzin w jednej organizacji (niekiedy przez całe życie zawodowe). Natomiast w szerszym kontekście zatrudnialność wykracza poza krótkoterminową zdolność do podjęcia zatrudnienia. Według szerokiego podejścia zatrudnialność obejmuje aspekty związane nie tylko ze zdobyciem, lecz również utrzymaniem zatrudnienia w długookresowej perspektywie. Powinna zatem odnosić się do zjawisk zachodzących na współczesnym rynku pracy – postępującej elastyczności i niepewności zatrudnienia, ograniczania stałego zatrudnienia, złożoności ścieżek zawodowych, przeplatania życia zawodowego okresami nauki, pogłębiającej się luki kompetencyjnej.

Obecnie zatrudnialność, postrzegana jako dynamiczne umiejętności ściśle powiązane z zatrudnieniem, obejmuje trzy zasadnicze typy:

- zatrudnialność inicjacyjną oznaczającą zdolność do podjęcia pierwszej pracy po zakończeniu procesu formalnej edukacji lub szkolenia;
- zatrudnialność wewnętrzną (na wewnętrznym rynku pracy) stanowiącą zdolność do awansu w ramach struktury hierarchicznej jednej organizacji, co wiąże się ze zwiększeniem zakresu uprawnień i odpowiedzialności;
- zatrudnialność zewnętrzną (na zewnętrznym rynku pracy) dotyczącą możliwości zmieniania pracodawców, przy uwzględnieniu coraz większych różnic pomiędzy poszczególnymi miejscami pracy.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> S. Wiśniewska, *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2015, nr 1(35), s. 15.

Z kolei Mel Fugate, Angelo J. Kinicki i Blake E. Ashforth wyróżniają trzy wymiary zatrudnialności indywidualnej: 1) tożsamość zawodową (sposób postrzegania i określania siebie w konkretnym środowisku pracy, przywiązanie do wykonywanego zawodu), 2) zdolności adaptacyjne do wyzwań i zmian zachodzących w środowisku zawodowym oraz 3) posiadane przez daną osobę zasoby kapitału ludzkiego (utożsamianego z kompetencjami zawodowymi) i kapitału społecznego (stanowiącego sieć kontaktów osobistych, formalnych i nieformalnych powiązań z innymi)<sup>14</sup>.

Przedstawione definicje i wymiary zatrudnialności podkreślają wieloaspektowość omawianej problematyki. Wskazują na znaczenie działań podejmowanych na rzecz kształtowania i rozwoju kompetencji zwiększających zatrudnialność.

### **3. Kompetencje projektowe jako cechy potencjału ludzkiego sprzyjające wzrostowi szans na zatrudnienie**

Obecna sytuacja na rynku pracy w Polsce wskazuje na rynek przedsiębiorcy. To przedsiębiorcy mogą dyktować warunki i wybierać tylko najlepszych kandydatów. Mimo takiej sytuacji wielu z nich zwraca uwagę na problemy w zatrudnianiu nowych pracowników. Powodem tych trudności jest niewystarczający poziom kompetencji. Tworzy to zjawisko luki kompetencyjnej. Luka kompetencyjna ujawnia różnicę między poziomem kompetencji posiadanych przez pracowników oraz wymaganych przez rodzaj wykonywanej pracy/przez typ realizowanego zadania. Można zawęzić tę sytuację do niewystarczającego poziomu kompetencji posiadanych przez pracowników.

Jak wcześniej wspomniałam, we wszystkich branżach gospodarki wiedza i umiejętności podlegają szybkiej dezaktualizacji. To prowadzi do ciągłych zmian/wzrostu wymagań zawodowych. Zmiany stają immanentną częścią współczesnej rzeczywistości biznesowej. Te z nich, które związane są z modyfikacją procesów i struktur, wprowadzaniem nowych lub udoskonalonych produktów oraz reorganizacją przedsiębiorstw, realizowane są zazwyczaj w formie projektów.

Świat pracy zmienia się i zmieni się w najbliższym czasie nie do poznania. Organizacje zastąpi organizowanie, sieci zastąpią biurokrację, znajomości zastąpią hierarchię. Pieniądze stały się wirtualne. Bogactwa nie mają źródła w produkcji, a w finansowaniu i dystrybucji. Praca ludzi oparta jest na

<sup>14</sup> M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, nr 65(1), s. 14-38.

projektach, w skali wydłużającego się życia, raczej krótkotrwałych, kilkuletnich<sup>15</sup>. Sztywno wyuczony zawód nie jest dziś wartością i najlepszym rozwiązaniem na znalezienie pracy, ponieważ uczestnictwo w projektach wymaga elastyczności i wielozadaniowości.

Projekt można zdefiniować jako jednorazowy, interdyscyplinarny, kompleksowy zestaw działań prowadzących do osiągnięcia wcześniej określonego rezultatu w założonym czasie i budżecie. Charakter pracy w projekcie różni się od obowiązków wykonywanych w ramach trwałej struktury przedsiębiorstwa. Wymaga on specyficznych kompetencji od członków zespołu projektowego – występujących w roli wykonawców pracy w projekcie lub kierowników projektu. Kompetencje te – zwane projektowymi – stanowi zespół cech danej osoby sprzyjających skutecznej i efektywnej realizacji projektu. Kompetencje te nie tylko są predykatorem sukcesu projektu, ale też zwiększają zatrudnialność jednostki.

I tak jedną z cech potencjału ludzkiego sprzyjających wzrostowi szans na zatrudnienie jest osobista zadaniowa elastyczność. Projekt wymaga mobilizacji i koncentracji zadań wokół jednostkowego celu, płynnego przechodzenia z pracy indywidualnej do pracy zespołowej lub między kilkoma przedsięwzięciami. Ponadto trudno na początku założonego projektu zdefiniować dokładnie jego parametry, a tym samym wymagania względem wykonawcy prac, co wymaga od członków zespołu daleko idącej elastyczności.

Kolejną cechą sprzyjającą zatrudnialności – korespondującą z istotą projektów – jest umiejętność uczestniczenia w różnych zespołach i sieciach kontaktów zawodowych, współpracy w zespole, w tym dzielenia się wiedzą. Kompetencje wskazywane przez pracodawców jako bardzo istotne u potencjalnych pracowników – według malejącej skali ich ważności – to: umiejętność pracy zespołowej, umiejętności techniczne, w tym obsługi komputera, umiejętność komunikacji interpersonalnej, zdolność adaptacji i działania w nowej sytuacji. Na pierwszym miejscu wymaga się umiejętności pracy zespołowej, a projekt nie istnieje bez zespołu. Projekt jest działalnością zespołową. Kierownik projektu przekształca grupę w zespół, buduje wzajemne zaufanie, jednoczy ludzi wokół realizacji wspólnego celu.

---

<sup>15</sup> W krajach gospodarki opartej na wiedzy większość menedżerów, zwłaszcza na poziomie naczelnego kierownictwa, stanowią ludzie zaangażowani na podstawie kontraktów menedżerskich. Praktyka taka upowszechnia się również w Polsce. Właściwe kontrakty menedżerskie są zawierane w formie umów cywilnoprawnych. Stosunki między właścicielem a menedżerem kontraktowym są równoprawne – brak relacji nadrzędności czy podległości. Prawa i obowiązki obu stron, w tym także dotyczące kompetencji i ich aktualizacji, są regulowane w szczegółowych umowach – kontraktach.



Członkami zespołu projektowego są często specjaliści z różnych dziedzin. Wszyscy członkowie zespołu projektowego muszą być samodzielni w zakresie merytorycznym, który reprezentują, muszą akceptować pracę zespołową, rozumieć kolektywne cele projektu, być w dużej mierze przedsiębiorczy w działaniu, realizując przypisane sobie określone funkcje czy zadania. Praca w projekcie kształtuje takie – oczekiwane przez pracodawców – kompetencje, jak transdyscyplinarność, elastyczność, umiejętność pracy w zespole, umiejętność doprowadzania zadań do końca, konsekwencja w działaniu.

Realizacja projektu umożliwia, a nawet wymusza, nabywanie coraz to nowych kompetencji technicznych. Projekty realizowane są z wykorzystaniem narzędzi informatycznych, które pozwalają zaplanować i kontrolować postęp prac. Kierownik i wykonawcy projektu powinni umieć posługiwać się takimi narzędziami. Rozwój technologii telekomunikacyjnych sprzyja wirtualizacji zespołów. Wiele narzędzi stosowanych w ramach zarządzania projektami może służyć jako narzędzia pedagogiczne ułatwiające monitorowanie i ocenę pracy zespołowej.

Pracownik musi cechować się dużą elastycznością i wrażliwością. Musi umieć sam zarządzać swoim czasem. Organizacja już nie odpowiada za pracownika, teraz pracownik odpowiada sam za siebie. Każdy projekt ma swoje wymogi czasowe. Istotną umiejętnością staje się praca pod presją czasu.

Przyjmując, że wszystkie cechy potencjału ludzkiego można rozwijać, warto zwrócić uwagę na znaczenie praktycznego udziału w projektach. Kompetencje projektowe są elementem potencjału osób zatrudnionych.

#### 4. Zamiast zakończenia

Zwykło się utrzymywać, że przedmiotem badań pedagogiki pracy są pedagogiczne problemy relacji: *człowiek – praca*. Warto zatem postawić ważne pytanie o to, czy współcześnie zadaniem pedagogiki pracy jest przygotowanie człowieka do pracy, do zatrudnienia czy do zatrudnialności.

Wbrew łatwym uproszczeniom praca i zatrudnienie to wcale nie to samo. Wszak na rynku pracy wcale nie o pracę, a o zatrudnienie idzie. Coraz częściej zwraca się uwagę na to, że proste rozróżnienie na pracę i nie pracę czy tzw. czas wolny – nawet wtedy, gdy odpowiednie zajęcia stanowią część umownie wyodrębnioną jako czas spędzony w pracy – zawodzi w tych wszystkich przypadkach, w których mamy do czynienia z pracownikami wiedzy i z takimi stanowiskami, na których wykonywanie pracy nie sprowadza się do

powtarzania rutynowych czynności. Gospodarka oparta na wiedzy zwróciła się ku ideom, pomysłom i wszechstronności.

„*Knowledge work* – pisze Kazimierz W. Frieske – jest nieprzewidywalna. Granice czasu pracy są niepewne, niepewność ta prowadzi do powstawania napięć pomiędzy planistycznymi strategiami twórców nowej wiedzy i czasem wyznaczonym przez rynek. Uczenie się jest częścią procesu tworzenia nowej wiedzy. Rzadko odbywa się to w sposób sformalizowany, czasem jest efektem przypadkowych, towarzyskich rozmów. Praca wykonywana w organizacjach opartych na wiedzy, to praca prowadząca do nowego rozumienia czasu pracy, który staje się nieostry i trudno uchwytny”<sup>16</sup>. Można wskazać na wielość i powszechność takich sytuacji, w których ludzie są wprawdzie zatrudniani, ale wcale nie dlatego, że wykonywana przez tych ludzi praca ma dla zatrudniających ich przedsiębiorstw kluczowe znaczenie. Można wskazać wiele takich sytuacji, w których ludzie są zatrudniani, ale nie po to, aby wykonywali jakąś liczącą się pracę, lecz po to, aby fakt ich zatrudnienia przynosił firmom inne, finansowe lub symboliczne, korzyści, np. aby budowali oni prestiż firmy.

Warto uwzględnić i to, jak bardzo nasze myślenie o pracy, zatrudnieniu czy zatrudnialności jest organizowane przez strukturę pojęć, które albo służą legitymizacyjnej retoryce mającej nas przekonać o tożsamości pracy i zatrudnienia albo kreują jakiś obraz rzeczywistości rozbieżny z tym, co ukazuje codzienne doświadczenie rekonstruowane w toku badań nad zatrudnialnością. Wypada pamiętać o tym, że – jak twierdził Tadeusz W. Nowacki, twórca polskiej koncepcji pedagogiki pracy – „Pojęcia i ich układy pomagają w percepcji poznawczej. To mamy na myśli, gdy mówimy o odzwierciedleniu rzeczywistości w pojęciach, o adekwatności pojęcia i zjawisk, gdy szukamy desygnatów poszczególnych pojęć. Przy czynnościach poznawczych występuje czasem nie sformułowane założenie, że rzeczy są niezmiennie i nieruchome, a procesy przebiegają zawsze według tych samych zasad i można je ujmować w taką samą charakterystykę. Wtedy pojęcia traktuje się jako twory stałe i niezmiennie lub mało zmienne gdy podlegają one doskonaleniu. Tymczasem zarówno rzeczywistość jest procesem o stale zmieniających się parametrach, nawet wtedy gdy zmienność ta jest powolna, a także pojęcia są tworam i o zmiennej treści, tym więcej im więcej tworzy się różnych układów pojęciowych, a pojęcia z różnych układów krzyżując się zakresowo naruszają wewnętrzną równowagę tych układów”<sup>17</sup>. Taki właśnie przypadek zachodzi w pedagogice pracy z pojęciami praca, zatrudnienie, zatrudnialność.

<sup>16</sup> K.W. Frieske, *Praca – zatrudnienie – zatrudnialność: ideologiczne założenia dyskursu*, „Polityka Społeczna” 2015, nr 7, s. 3.

<sup>17</sup> T.W. Nowacki, *O kwalifikacjach prawie wszystko*, CODN, Warszawa 1997, s. 4.

## Bibliografia

- Becker G.S., *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press, Chicago 1964.
- Clarke M., *Understanding and managing employability in changing career contexts*, „Journal of European Industrial Training” 2008, 32(4).
- Dubois D.D., Rothwell W.J., *Zarządzanie zasobami ludzkimi oparte na kompetencjach*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2008.
- Gruza M., *Zatrudnialność absolwentów szkół zawodowych*, [w:] Jeruszka U., red., *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego. Diagnoza i oczekiwane kierunki zmian*, IPiSS, Warszawa 2012.
- Frieske K.W., *Praca – zatrudnienie – zatrudnialność: ideologiczne założenia dyskursu*, „Polityka Społeczna”, 2015 nr 7.
- Fugate M., Kinicki A.J., Ashforth B.E., *Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, nr 65(1).
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Difin, Warszawa 2016.
- Kryńska E., Kwiatkowski E., *Podstawy rynku pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- McGrath S., *What is Employability?*, UNESCO Centre for Comparative Education Research, School of Education, University of Nottingham, Nottingham 2009.
- Narodowa Strategia Wzrostu Zatrudnienia i Rozwoju Zasobów Ludzkich w latach 2000-2006*, MPiPS, Warszawa 2000.
- Nowacki T.W., *O kwalifikacjach prawie wszystko*, CODN, Warszawa 1997.
- Rostkowski T., red., *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Difin, Warszawa 2004.
- Wincenciak L., *Wpływ niedopasowań kwalifikacyjnych na wynagrodzenia absolwentów w Polsce*, „Polityka Społeczna” 2016, nr 3.
- Wiśniewska S. (2015), *Zatrudnialność – pojęcie, wymiary, determinanty*, „Edukacja Ekonomistów i Menedżerów. Problemy. Innowacje. Projekty” 2015, nr 1(35), s. 11-23.
- Thurow L.C., *Education and Economic Equality*, „The Public Interest” 1972, vol. 28.
- Yorke M., Knight P.T., *Embedding employability into the Curriculum: Learning & Employability Series 1*, The Higher Education Academy, York 2006, [w:] strona internetowa <https://www.heacademy.ac.uk/resource/embedding-employability-curriculum>, dostęp z dn. 6.06.2017.

**Streszczenie:** Celem niniejszego opracowania jest wskazanie wymiarów zatrudnialności oraz identyfikacja jej kluczowych determinant, ze szczególnym uwzględnieniem czynników indywidualnych. Zaprezentowano problemy definicyjne związane z pojęciem zatrudnialności oraz scharakteryzowano różne wymiary zatrudnialności. Ponadto przedstawiono zestaw kompetencji projektowych jako cech sprzyjających wzrostowi szans na zatrudnienie.

**Słowa kluczowe:** zatrudnialność, kompetencje, czynniki indywidualne, kompetencje projektowe

**Abstract:** The purpose of this article is to indemnify the dimensions and key determinants of employability, with particular emphasis on individual factors. The article presents definitional problems associated with the concept of employability and characterizes various dimensions of employability. Additionally, this article presents a set of project management competencies which are regarded as features which enhance the growth of employment opportunities.

**Keyword:** employability, competencies, individual factors, project management competencies

Michał Koziar

---

## **MOBILNOŚĆ AKADEMICKA PRZYSZŁYCH SPECJALISTÓW W ZAKRESIE BEZPIECZEŃSTWA ŻYCIA**

### **АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ**

#### **ACADEMIC MOBILITY OF FUTURE SPECIALISTS IN TERMS OF LIFE SAFETY**

Mobilność akademicka jest jedną z najbardziej zaawansowanych form umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego sprzyjającą integracji nauczyciela akademickiego i studenta w międzynarodową społeczność akademicką, w ramach globalnej przestrzeni edukacyjnej, jak również rozwój jego kompetencji międzykulturowych, zwiększający możliwość doskonalenia doświadczenia zawodowego.

Zgodnie z Narodową Strategią Rozwoju Edukacji w l.a 2012-2021 współpraca międzynarodowa w dziedzinie edukacji ma na celu zapewnienie integracji krajowego systemu edukacji w międzynarodową przestrzeń edukacyjną.

Przewiduje ona: zawieranie i realizację umów międzyrządowych i międzyresortowych o współpracy w dziedzinie edukacji i nauki; organizację wymiany kadry edukacyjnej i naukowej, staży i studiów dla studentów, nauczycieli i pracowników dydaktycznych za granicą; zwiększenie udziału placówek oświatowych, nauczycieli, naukowców, studentów i uczniów w różnych projektach i programach międzynarodowych organizacji i towarzystw (Tempus, Erasmus Mundus i Jean Monnet i inne); naukę cudzoziemców i bezpieczeństwa w wyższych uczelniach Ukrainy<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua).

Podstawowym elementem edukacji zawodowej jest dynamiczny układ połączonych ze sobą i współzależnych dziedzin zapewniających jakość planowanego szkolenia z orientacją na kształtowanie mobilności zawodowej.

W tym zakresie koniecznym wydaje się stworzenie odpowiedniego środowiska nauczania-uczenia się zapewniającego warunki dla formowania bazowego poziomu mobilności zawodowej przyszłych absolwentów na drodze:

- tworzenia pozytywnego nastawienia motywacyjnego na mobilność zawodową;
- stosowania ścieżek międzyprzedmiotowych dla wzbogacenia treści dyscyplin zawodowych o odpowiednie zadania specjalne w procesie studiów;
- wdrożenia nowoczesnego modelu zawodu do świadomości studenta;
- zastosowania modułowo-rankingowego modelu szkolenia;
- zastosowania optymalnej kombinacji tradycyjnych i nowoczesnych osobowościowo zorientowanych technik edukacyjnych;
- racjonalnej organizacji samodzielnej naukowo-badawczej pracy studentów w zależności od ich zainteresowań poznawczych;
- stosowania przyswojonego przez studentów materiału do konkretnej działalności zawodowej, biorąc pod uwagę, że praktyka jest bodźcem do uczenia się i najważniejszym kryterium sprawdzenia prawdziwości uzyskanej wiedzy<sup>2</sup>.

Mobilności akademickiej towarzyszy szereg problemów, w tym opracowanie i wdrożenie indywidualnych trajektorii edukacyjnych, tworzenie i wdrażanie w proces nauczania-uczenia się wspólnych programów wypracowanych przez kilka (wiele) placówek edukacyjnych, jak również mechanizm finansowania, uznawania dokumentów, znajomość kilku języków obcych i inne.

Według C. Ennewa i D. Greenaway podstawowe procesy społeczne i gospodarcze stanowiące siłę napędową globalizacji w szerszym znaczeniu także tworzą warunki stymulujące określone zmiany w działalności międzynarodowej szkół wyższych<sup>3</sup>.

Istota procesu akademickiej mobilności była przedmiotem szerokich badań zagranicznych naukowców w tym B. Wachter, U. Tayhler, L. Purser, C. Shnelleo, S. Harbenem, zwłaszcza badań dotyczących kontaktów międzypań-

---

<sup>2</sup> Хом'юк І.В. *Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професійної мобільності майбутніх інженерів* // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Вип. 32. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер, 2012. – С. 474-478.

<sup>3</sup> Ennew C.T., Greenaway D. *Introduction and Overview* // *The Globalization of Higher Education*, New York. 2012. – 237 p.

stwowych i współdziałań zmierzających do pozyskania coraz lepiej wykształconej kadry zawodowej (Njuguna i Florencja, 2013); jak również mobilności akademickiej w programach studiów w zakresie nauk inżynierskich i technologicznych, w szczególności w krajach rozwijających się (Todorescu 2012; Bryła, 2015; Khoroshilova, 2015). Badania niektórych aspektów mobilności akademickiej na Ukrainie prowadzi Yе. Ivanchenko, A. Rzhеvska, M. Yayt-senko, L. Sushentseva i inni.

Jednocześnie należy zauważyć, że problem reform administracji publicznej w dziedzinie szkolnictwa wyższego na Ukrainie, zwłaszcza z wykorzystaniem potencjału Procesu Bolońskiego wymaga jeszcze dalszych badań.

Termin „mobilność”, w jego szerokim rozumieniu, stosuje się dla określenia zdolności do szybkiego przemieszczania, działania, wykonania zadań. „Aby dokonać pewnych ruchów, zmiany w ich pozycji zawodowej, trzeba mieć pewne cechy i umiejętności osobiste. Do nich należą: ruchliwość; otwartość na nowe; umiejętność elastycznego dostosowania się do nowych okoliczności; kreatywność myślenia; komunikatywność; zdolność do przystosowania się do zmieniających się warunków działania; aktywność, prędkość, autonomia i odpowiedzialność w podejmowaniu decyzji; nakierowanie na sukces i ustawiczne doskonalenie się; umiejętność analizowania sytuacji wewnętrznego i zewnętrznego środowiska organizacji i prognozy jej rozwoju; zdolność do ustawicznego uczenia się; odporność na frustrację; ocena stanu otoczenia itd.<sup>4</sup>”. Mobilność zawodowa jest także przedmiotem badań filozofii, socjologii, pedagogiki, psychologii, ekonomii, administracji publicznej i innych nauk.

Interpretacja pojęcia „mobilność” zależy od okresu historycznego, dziedziny nauki, w ramach której prowadzi się badania oraz od stanu rozwoju tej nauki<sup>5</sup>. Z retrospektywnej analizy badań wynika, że w latach 20-30. XX wieku mówiło się głównie o mobilności społecznej – zmianie przez osobę lub grupę osób, miejsca zajmowanego w strukturze społecznej (pozycja społeczna); przejścia z jednej warstwy społecznej (grupa) do innej klasy (mobilności pionowej) lub w obrębie tej samej warstwy społecznej mobilności (poziomej).

Na przełomie XX-XXI wieku rozszerzenie międzynarodowej mobilności akademickiej na Ukrainie jest ustalane przez ustawodawstwo, utworzono spe-

<sup>4</sup> Кипина О.А. *Профессиональная мобильность педагога // Педагогическое образование и наука.* – 2009. – № 1. – С. 81-84.

<sup>5</sup> Александрова З. И. *Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности* [Текст]: автореф. дисс на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – СПб., 2009. – 26 с.

cjalne podejście do rozwoju współczesnych ukraińskich uniwersytetów, które spełniają najwyższe standardy międzynarodowe.

Analiza ostatnich dokumentów Europejskiego Szkolnictwa Wyższego pozwala wyodrębnić następujące rodzaje mobilności akademickiej:

- *mobilność instytucjonalna* (otwarcie oddziałów instytucji edukacyjnych w innych krajach, transgraniczne szkoły wyższe);
- *mobilność programowa* (organizacja wspólnych programów studiów, programy podwójnych dyplomów);
- *mobilność osobowa* (studentów, nauczycieli, naukowców) obejmująca mobilność krótkoterminową (studia przewidujące wzajemne zaliczenie tzw. kredytów programowych)/ długoterminową (pełne studia przewidujące uzyskanie dyplomu) oraz mobilność fizyczną i mobilność dystancyjną (studia na odległość)<sup>6</sup>.

Gotowość studentów do mobilności akademickiej rozumie się jako pewną integracyjną cechę osobowości odzwierciedlającą ukształtowane trwałe nastawienia motywacyjne, posiadanie wiedzy i nawyków psychologicznych, mechanizmów samoregulacji i samoorganizacji; potrzebę zastosowania wiedzy w dziedzinie inżynierii i technologii, zawodowe i (obco-) językowe nawyki w praktyce samodzielnego planowania i skutecznej realizacji działań edukacyjnych i zawodowych; zdolność do skutecznego komunikowania się z podmiotami procesu edukacyjnego, wybierania i wdrażania odpowiednich strategii i taktyk oddziaływania.

Edukatorzy kazachscy Gulnar, Asanova, Kussaiyn, Ryssaldy w badaniach zalet mobilności akademickiej wyodrębniają następujące aspekty:

- nawiązanie współpracy międzynarodowej na rzecz rozwoju edukacji, nauki i kultury;
- opracowanie wspólnych edukacyjnych, społecznych, naukowych i technologicznych projektów badawczych;
- możliwość staży dla studentów i wykładowców;
- ustanowienie podwójnego licencjatu, magisterium i doktoratu;
- opracowanie i wdrożenie wspólnych programów i modułów szkoleniowych;
- opracowanie wspólnych badań, działań doradczych, krótkoterminowych programów i projektów naukowych, seminariów, warsztatów, wizyt studyjnych i wykładów;

---

<sup>6</sup> Триндюк В.А. Академічна мобільність студентської молоді Волині: проблеми та перспективи розвитку // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету – Вип. 6 (49). – Рівне: РДГУ, 2013. – 210 с.



- uznawanie certyfikatów, oświatowych kwalifikacji i dyplomów uzyskiwanych przez studentów i wykładowców;
- prezentacja swego kraju, kultury, zwyczajów i tradycji;
- prywatna adaptacja religijna<sup>7</sup>.

Rozwój mobilności akademickiej dla studentów, nauczycieli i kadry administracyjnej staje się szczególnie ważny po przyjęciu zasad bolońskich, których celem jest integracja europejskiej przestrzeni edukacyjnej. W *Wielkiej Chartji Uniwersytetów* mówi się o wspieraniu mobilności wśród nauczycieli i studentów. Otwarta strefa europejskiego szkolnictwa wyższego niesie bogactwo pozytywnych perspektyw, oczywiście przy poszanowaniu naszych różnic, z drugiej strony natomiast wymaga kontynuacji wysiłków przy likwidacji barier oraz opracowania podstaw do nauczania i uczenia się, co pozwoliłoby na wzrost mobilności i kiedykolwiek nawiązanie bliższej współpracy. Podkreśla się również, że „zarówno na poziomie studiów licencyjnych, jak i magisterskich studentom będzie zaoferowana nauka w ciągu co najmniej jednego semestru w uczelni poza granicami własnego kraju. Jednocześnie coraz większa liczba pracowników naukowo-badawczych winna pracować w oprócz swoich własnych – także w krajach europejskich<sup>8</sup>”.

Do mankamentów programów wymiany międzynarodowej wydaje się należeć:

- szok kulturowy (samotność, bezsenność, poczucie zagubienia, niezdolność do korzystania z nowych technologii);
- niewłaściwe rozumienie wartości kulturowych, stereotypów, modeli zachowania;
- brak powrotu do kraju;
- brak znajomości języka kraju pobytu;
- ograniczony wiek uczestników (do 35 lat) powodujący, że nie uczestniczą oni ponownie w programach<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> G. Asanova, K. Ryssaldy, *Academic mobility as the source of scientific-educational cooperation*, International conference on the integration and innovation in science and education. 7-14 April 2013, Prague, Czech Republic.

<sup>8</sup> *Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*. Sorbonne, 1998. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>.

<sup>9</sup> N. Banadda, E. Dintwa, I. Oteyo, P. Nampala, L. Vandepitte, E. Adipala, *Academic mobility for engineering and technology graduates in Africa: lessons and experiences from the implementation*, „International Journal of Sustainable Development & World Policy” 2016, 5(3). – P. 39-45.

W ciągu ostatnich dwóch lat liczba Ukraińców, którzy wyjechali na studia za granicę, szybko wzrosła i wzrasta dalej. Według corocznego monitorowania liczby obywateli Ukrainy studiujących na uczelniach zagranicznych na studiach dziennych, przeprowadzone przez centrum analityczne CEDOS (obejmującego 34 kraje), w roku akademickim 2013/2014 studia za granicą podjęło już 47724 obywatele Ukrainy. Większość z nich studiuje w Polsce (15 tys.), Niemczech (9 tys.), Rosji (6 tys.), Kanadzie (2000.), Czechach (2000.), we Włoszech (1,9 tys.), USA (1,5 tys.), Hiszpanii (1,4 tys.), Francji (1,3 tys.), Wielkiej Brytanii (1000)<sup>10</sup>. Ekspansja edukacji zagranicznej coraz bardziej się nasila.

W nowoczesnym społeczeństwie potrzebni są absolwenci, którzy nie tylko posiadają wiedzę zawodową i znają kilka języków obcych, ale dzięki temu rozwijają także swój potencjał twórczy, nabywają doświadczenia ważnej osobowo komunikacji z otaczającymi ludźmi, kulturą itd. W procesie tym istotną rolę odgrywają obcojęzyczne szkolenia przyszłych specjalistów jako ważne narzędzie kształtowania potencjału intelektualnego społeczeństwa, który w kontekście globalizacji staje się jednym z kluczowych czynników rozwoju.

Na Ukrainie problem mobilności studentów i nauczycieli akademickich nie jest regulowany przez jeden akt specjalny. Istnieje szereg dokumentów różniących się statusowo, wydane przez różne organa: od Narodowej Strategii do międzynarodowych umów dwustronnych w dziedzinie edukacji, zawartych z pojedynczymi poszczególnymi krajami. Najważniejsza jest Ustawa Ukrainy „O szkolnictwie wyższym” – określa uprawnienia centralnej władzy wykonawczej w dziedzinie edukacji i nauki, jak również innych organów, upoważnionych do regulacji mobilności (rozdział IV, artykuł 13), a także prawa użytkowników resortu szkolnictwa wyższego do korzystania z mobilności akademickiej (rozdział VIII, art. 46) oraz środków mających na celu wspieranie mobilności akademickiej (rozdział IX, art. 47), oraz kilka innych aspektów<sup>11</sup>.

Na uniwersytetach i innych placówkach szkolnictwa wyższego istnieje zwiększone zapotrzebowanie w wymianie resursów we współpracy w ramach programów edukacyjnych, które spełniają wymagania różnych branż przemysłu. Niektóre programy edukacyjne są zaprojektowane tak, aby sprostać specyficznym potrzebom, i mogły być wdrażane na poszczególnych uczel-

<sup>10</sup> *Природний рух населення у січні-листопаді 2016 року*. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/ds/pp/pp\\_u/pp1116\\_u.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/ds/pp/pp_u/pp1116_u.html).

<sup>11</sup> *Закон України «Про вищу освіту»* від 01.07.2014 № 1556-VII / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov>.

niach. Mobilność akademicka ma zasadnicze znaczenie dla wielu absolwentów i specjalistów – jak możliwość uzyskania korzyści z takich programów<sup>12</sup>.

W związku z tym profesjonalne samostanowienie jest traktowane jako *self-concept* osobnika odzwierciedlające jego rozumienie, emocje, intencje i konkretne działania w działalności zawodowej. Profesjonalne samostanowienie promuje podmiot, który ma wysoką mobilność, dobrą orientację w świecie pracy zawodowej, bez ograniczania możliwości rozwoju osobistego, która odzwierciedla jedność życia (zawodowego) i osobistą determinację. W związku z tym, profesjonalne samostanowienie – to nie tylko sam akt wyboru zawodu, ale dynamiczny proces tworzenia profesjonalisty w trakcie życia.

Lwowski Państwowy Uniwersytet Bezpieczeństwa Życia jest członkiem Stowarzyszenia Szkół Wyższych Unii Europejskiej działających w dziedzinie bezpieczeństwa ludzi (EFSCA). Stąd na Uniwersytecie stale odbywają się: treningi międzynarodowe (np. udział ekipy Uniwersytetu w XIII Międzynarodowych ćwiczeniach „Fenix 2016” pozwolił na zapoznanie się z różnymi taktykami ratowniczymi i nawiązanie współpracy z odpowiednikami zagranicznymi oraz na wypracowanie umiejętności zarządzania kryzysowego o charakterze transgranicznym. Szczególnie użyteczne takie badania były dla młodych specjalistów, którzy mają niewielkie doświadczenie); Program Wymiany Akademickiej (udział w badaniach i innowacji „Horyzont 2020” UE, który przewiduje utworzenie Centrum Uniwersyteckiego dla szkolenia władz lokalnych w zakresie działania w sytuacjach klęsk żywiołowych i katastrofach technogenicznych; naukowa i edukacyjna współpraca ukraińsko-brytyjska (Kingston University) w ramach unijnego programu Erasmus+ w ramach podpisanej Umowy o organizacji projektów mobilności akademickiej i wspólnych programów magisterskich; praktyki za granicą (studia i staże na Uniwersytecie Warszawskim, „Uczenie się języka francuskiego dla organów ścigania i ochrony ludności w roku akademickim 2015-2016”; staże studentów i wolontariuszy w celu zdobycia doświadczenia za granicą zgodnie z programem młodzieżowej organizacji AIESEC; okrągłe stoły (temat: „Współdziałanie służb operacyjnych i władz lokalnych w celu zapewnienia bezpieczeństwa ruchu drogowego we Lwowie” w 2016 roku); przeprowadzenie międzynarodowych treningów i seminariów (wspólny ukraińsko-brytyjski projekt „Bezpieczeństwo na drodze”, szkolenie w zakresie zapewnienia opieki medycznej ofiarom wypadków, a także seminarium na temat zapobiegania niebez-

<sup>12</sup> Александрова З.И. *Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности* [Текст]: автореф. дисс на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – СПб., 2009. – 26 с.

piecznym sytuacjom w transporcie, w tym zwłaszcza wymiana doświadczeń Wielkiej Brytanii i Ukrainy w tej dziedzinie oraz podjęcie interaktywnych kursów online „Zapobieganie niebezpiecznym sytuacjom w życiu codziennym”); udział w międzynarodowych konferencjach (wspólne szkolenia międzynarodowe DSN Ukrainy i NATO w dziedzinie zapobiegania i reagowania kryzysowego Ukraina-2015); program szkoleniowy Integracja (w Warszawie podpisano umowę, która przewiduje współpracę naukową i edukacyjną w organizacji projektów mobilności akademickiej i wspólnych programów magisterskich oraz wymiany między naszymi studentami); współpraca w ramach Programów dyplomów podwójnych (Program „Dyplom Podwójny” z Lwowskim Uniwersytetem Bezpieczeństwa Życia oraz Krakowską Akademią im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego i Warszawską Szkołą Główną Straży Pożarnej, przewidujący uznania kredytów studyjnych, zebranych przez studenta w toku studiowania za granicą, jak również granty dla wykładów lub też staży w placówkach partnerskich); obrona prac naukowych (po raz pierwszy w historii niepodległej Ukrainy na spotkaniu Rady Naukowej Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Bezpieczeństwa Życia odbyły się udane obrony dysertacji obywateli Libii i Jordanii); wykłady na uniwersytetach zagranicznych (w tym w Instytucie Inżynierii Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Białorusi oraz na Kingston University).

Podpisano kilka umów z placówkami zagranicznymi, w tym z: Europejskim Stowarzyszeniem Szkół Bezpieczeństwa Pożarowego; Estońską Akademią Nauk o Bezpieczeństwie; Inżynieryjnym Instytutem Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Republiki Białoruś; Gomelskim Inżynieryjnym Instytutem Ministerstwa Sytuacji Nadzwyczajnych Republiki Białorusi. Uniwersytet ma zaszczyt być członkiem Wielkiej Karty Uniwersytetów. Magna Charta Universitatum została uroczyście podpisana przez Rektora Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Bezpieczeństwa Życia Mychajła Kozyara na Uniwersytecie w Bolonii, najstarszej uczelni w Europie. Świadczy to o wysokim poziomie szkolenia młodych specjalistów i wielokrotnym potwierdzeniu osiągnięć absolwentów pracujących w dziedzinie bezpieczeństwa informacji i transportu, pożaru i bezpieczeństwa technologicznego, ekologii i ochrony środowiska, zdrowia i bezpieczeństwa<sup>13</sup>.

Mobilność studentów jest jedną z zasad i warunków dynamicznego rozwoju nowoczesnej europejskiej przestrzeni edukacyjnej. Pozwala to uczyć się przez pewien okres, przejść praktykę lub staż (szkolenie) w innej instytucji

<sup>13</sup> *Львівський державний університет БЖД долучився до Великої Хартії Університетів* / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://leocity.info/lvivskyj-derzhavnyj-universytet-bzhd-doluchyvsya-do-velykoji-hartiji-universytetiv/>.

szkolnictwa wyższego za granicą, gdzie odbywają się podobne szkolenia specjalistów specjalności z przedmiotów wstępnych (punktów) i modułów. Na przykładzie naszej uczelni przedstawiono zagraniczne wyjazdy służbowe od 09/01/2015 do 12/31/2016.

Państwo	Liczba osób kadry naukowo-dydaktycznej	Liczba kadetów
Polska/ Warszawa	7	4
Polska/ Częstochowa	1	-
Polska/ Kraków	8	-
Polska/ Kielce	1	-
Polska/ Przemyśl	2	-
Belgia/ Bruksela	-	1
Estonia/ Tallinn	3	-
Wielka Brytania/ Londyn	6	1
Białoruś/ Mińsk	1	3
Rumunia/ Bucharest	3	-
Albania/ Tirana	1	-
RFN/ Lubeka	1	-
Holandia/ Arnhem	1	-
Gruzja/ Tbilisi	3	-
<b>Łącznie:</b>	<b>38</b>	<b>9</b>

Nauczyciele akademicy i studenci, którzy biorą udział w programach oferowanych:

- wzbogacają doświadczenie;
- zapewniają pomysły i nowe technologie w aktywności zawodowej;
- zapoznają się z bazą naukową;
- ustanawiają kontakty zawodowe;
- doskonalą język obcy w celach zawodowych;
- samodoskonalą się i mają możliwość podzielenia się doświadczeniami wśród kolegów, studentów.

Celem programów mobilności akademickiej jest poprawa jakości edukacji i zrozumienia między różnymi narodami i kulturami i wychowanie nowej generacji, która chce żyć i pracować w międzynarodowym społeczeństwie informacyjnym.

**Streszczenie:** W artykule omawia się zagadnienie mobilności akademickiej jako nieodłącznej części edukacji zawodowo-technicznej i środka poszerzenia międzynarodowych procesów integracyjnych we współczesnej przestrzeni edukacyjnej. Analizuje się szereg pozytywnych i negatywnych stron, z którymi spotykają się nauczyciele akademicy i studenci wyższych szkół Ukrainy. W dziedzinie obrony cywilnej potrzebni dziś są fachowcy nie tylko posiadający dobre wykształcenie w dziedzinie ściśle zawodowej, ale również znajomość języków obcych. Na przykładzie Lwowskiego Państwowego Uniwersytetu Bezpieczeństwa Życia przedstawia się staże naukowe i studia zagraniczne naukowców i studentów, jak również ich udział w różnych projektach i programach międzynarodowych oraz inne formy wymiany z zagranicznymi placówkami akademickimi.

**Słowa kluczowe:** mobilność akademicka, obrona cywilna, współpraca międzynarodowa, narodowy system edukacji, integracja programów nauczania

**Анотація:** У статті висвітлено проблему академічної мобільності як невід'ємної складової професійної освіти і механізму міжнародних інтеграційних процесів в межах сучасного глобального освітнього простору. Проаналізовано низку позитивних та негативних аспектів, з якими стикаються викладачі та студенти вищих навчальних закладів в Україні. Майбутні фахівців в галузі безпеки життєдіяльності, які не лише володіють професійними знаннями і спілкуються декількома мовами, а також реалізують себе через професійну діяльність, користуються великим попитом в сучасному суспільстві. На прикладі Львівського державного університету безпеки життєдіяльності представлено наукові обміни, стажування та навчання за кордоном, участь у різних міжнародних проектах і програмах професорсько-викладацького складу і студентів.

**Ключові слова:** академічна мобільність, цивільний захист, міжнародна співпраця, національна система освіти, інтеграція навчальних програм

**Abstract:** The article deals with the problem of academic mobility as an integral part of professional education and a mean of international integration process in the modern global educational space. A number of positive and negative sides faced by the teachers and students of higher educational institutions in Ukraine are analyzed. The graduates in the field of civil protection, who not only master the knowledge and speak several languages, but also realize themselves through professional activities, are in great demand in the modern society. The example of Lviv State University of Life Safety represents scientific exchanges, internships and studying abroad, participation in various international projects and programs of the teaching staff and students.

**Keywords:** academic mobility, civil protection, international cooperation, national education system, curriculum integration

## Bibliografia

- Александрова З.И. *Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности* [Текст]: автореф. дисс на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». – СПб., 2009. – 26 с.
- Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov>.
- Кипина О.А. *Профессиональная мобильность педагога // Педагогическое образование и наука.* – 2009. – № 1. – С. 81-84.
- Львівський державний університет БЖД долучився до Великої Хартії Університетів.* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://leocity.info/lvivskiy-derzhavnyj-universytet-bzhd-doluchyvsvya-do-velykoji-hartiji-universytetiv/>
- Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [//www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
- Природний рух населення у січні-листопаді 2016 року.* Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/ds/pp/pp\\_u/pp1116\\_u.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/ds/pp/pp_u/pp1116_u.html).
- Триндюк В.А. *Академічна мобільність студентської молоді Волині: проблеми та перспективи розвитку // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету.* – Вип. 6 (49). – Рівне: РДГУ, 2013. – 210 с.
- Хом'юк І.В. *Компетентнісний підхід як методологічна основа формування професійної мобільності майбутніх інженерів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* – Вип. 32. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер, 2012. – С. 474-478.
- Asanova G., Ryssaldy K. *Academic mobility as the source of scientific-educational cooperation*, International conference on the integration and innovation in science and education. 7-14 April 2013, Prague, Czech Republic.
- Banadda N., Dintwa E., Oteyo I., Nampala P., Vandepitte L., Adipala E., *Academic mobility for engineering and technology graduates in Africa: lessons and experiences from the implementation*, „International Journal of Sustainable Development & World Policy” 2016, 5(3). – P. 39-45.
- Ennew C.T., Greenaway D. *Introduction and Overview*, [w:] *The Globalization of Higher Education*, New York 2012. – 237p.
- Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System*, Sorbonne, 1998. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ehea.info/cid100203/sorbonne-declaration-1998.html>.





Beata Jakimiuk

---

## **KSZTAŁTOWANIE SATYSFAKЦИИ ZAWODOWEJ W PERSPEKTYWIE ZAPOBIEGANIA ZAGROŻENIOM PSYCHOSPOŁECZNYM W MIEJSCU PRACY**

### **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗАДОВОЛЕННЯ В ПЕРСПЕКТИВІ ЗАПОБИГАННЯ ПСИХОСУПІЛЬНИМ ЗАГРОЗАМ НА МІСЦІ ПРАЦІ**

#### **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SATISFACTION IN RELATION TO HANDLING PSYCHOSOCIAL HAZARDS IN THE WORKPLACE**

### **1. Wprowadzenie**

Sytuacja na rynku pracy związana z niestabilnością zatrudnienia jest przyczyną wielu niekorzystnych zjawisk towarzyszących wykonywaniu pracy zawodowej. Osoby zatrudnione często przeżywają silny stres, który łączy się między innymi z pracoholizmem, wypaleniem zawodowym lub doświadczaniem mobbingu. W związku z tym pojawia się pytanie o to, w jaki sposób można temu zapobiegać? Zakładając, że kształtowanie satysfakcji z pracy jest jednym z takich sposobów, należy postawić kolejne pytania. Jakie są przyczyny odczuwania satysfakcji? W jaki sposób pracownik może sprawić, że jego praca będzie przynosić zadowolenie i poczucie spełnienia?

Celem artykułu jest poznanie metod kształtowania satysfakcji zawodowej, która stanowi pewien rodzaj profilaktyki zagrożeń psychospołecznych pojawiających się w miejscu pracy. Satysfakcja z pracy oznacza „przyjemny stan emocjonalny będący rezultatem oceny swojej pracy i doświadczenia zawodowego”<sup>1</sup>, dlatego rozważania dotyczące tego zagadnienia wymagają ana-

---

<sup>1</sup> E. A. Locke, *The nature of causes of job satisfaction*, [w:] *Handbook of industrial and organizational psychology*, red. M. D. Dunette, Chicago 1976, s. 1304.

lize czynników środowiskowych związanych z warunkami pracy oraz czynników indywidualnych obejmujących emocje, refleksje i doznawane uczucia w odniesieniu do wykonywanej pracy.

## 2. Zagrożenia psychospołeczne związane z wykonywaniem pracy

Powszechna obawa przed utratą pracy, coraz większe wymagania stawiane pracownikom, zła organizacja pracy, błędy w zarządzaniu, niewłaściwe relacje interpersonalne, konieczność radzenia sobie w trudnych sytuacjach powodują coraz więcej problemów psychospołecznych szczególnie szkodliwych dla człowieka i jego otoczenia. Napięcie związane z pracą skutkuje pojawieniem się stresu zawodowego, który można zdefiniować jako „doświadczaną przez jednostkę niezgodność między wymaganiami środowiskowymi (związanymi z wykonywaną pracą) a osobowymi/sytuacyjnymi zasobami jednostki, której towarzyszą rozmaite symptomy psychiczne, fizyczne i behawioralne”<sup>2</sup>. Wśród czynników wywołujących stres (stresorów) można wyróżnić obciążenia organizacyjne, fizyczne, społeczne i psychiczne, dotyczące wymagań i warunków pracy, atmosfery i wzajemnych relacji<sup>3</sup>. Stres zawodowy jest spowodowany wzajemnym oddziaływaniem tych czynników oraz indywidualnych potrzeb, preferencji i właściwości pracownika<sup>4</sup>, dlatego w tym samym miejscu pracy różne osoby w różny sposób odczuwają stres.

Rezultatem przewlekłego stresu może być wypalenie zawodowe definiowane jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych”<sup>5</sup>. Emocjonalne wyczerpanie to poczucie nadmiernego obciążenia emocjonalnego, w szczególności poczucie przemęczenia, pustki uczuciowej, braku energii psychicznej i fizycznej. Depersonalizacja, która przybiera postać cynizmu, odnosi się do negatywnego i bezdusznego reagowania na współpracowników, klientów czy podopiecznych i przejawia się w skłonności do traktowania ich w sposób obojętny, bezosobowy, przedmiotowy lub pogardliwy. Przyczyny wypalenia

<sup>2</sup> P. Le Blanc, J. de Jonge, W. Schaufeli, *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańsk 2003, s. 175.

<sup>3</sup> S. M. Litzke, H. Schuh, *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańsk 2007, s. 12.

<sup>4</sup> D. Merecz, *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Kraków 2010, s. 23.

<sup>5</sup> Ch. Maslach, *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Warszawa 2011, s. 15.

zawodowego są związane przede wszystkim z warunkami i organizacją pracy, w mniejszym stopniu zależą od indywidualnych cech pracownika<sup>6</sup>.

Kolejnym zagrożeniem psychospołecznym, które może towarzyszyć wykonywaniu zadań zawodowych jest mobbing, określany też mianem „terroru psychicznego” w miejscu pracy<sup>7</sup>. Mobbing nie jest jednorazowym zdarzeniem związanym z jakimś konfliktem, jego wyznacznikiem jest częstotliwość pojawiających się nieprzyjaznych i nieetycznych zachowań wobec ofiary oraz okres ich trwania<sup>8</sup>. Działania mobbingowe mogą przybierać różne formy, najczęściej związane są z kłopotami z komunikacją interpersonalną, zaburzonymi relacjami lub pogarszającymi się warunkami pracy. Mobbing prowadzi do osamotnienia i izolacji pracownika, a przede wszystkim do poniżenia jego godności, głębokiej niesprawiedliwości, bolesnych zranień i krzywd. Niestety to zjawisko zaczyna być dostrzegane dopiero wtedy, gdy przybiera skrajną postać.

Rosnące wymagania pracodawców i niepewność zatrudnienia sprawiają, że wypełnianie obowiązków zawodowych przybiera często postać uzależnienia określanego mianem pracoholizmu określanego jako „zaburzenia obsesyjno-kompulsywne przejawiające się przymuszaniem samego siebie do pracy, niemożnością regulowania własnych nawyków związanych z pracą i nadmiernym zaangażowaniem w nią, aż do zaniedbania innych głównych czynności życiowych”<sup>9</sup>. Granica między pracoholizmem a normą jest bardzo subtelna. Gdy człowiek wykonuje z pasją swoją pracę, nie oznacza to jeszcze, że jest pracoholikiem. Jest nim wtedy, gdy nie potrafi zachować w życiu równowagi, nie panuje nad rozkładem swoich zajęć, nie ma czasu dla rodziny, na odpoczynek i zainteresowania.

W sytuacji lęku przed utratą pracy problemy psychospołeczne mogą pojawiać się coraz częściej, dlatego osoby odpowiedzialne za politykę personalną na różnych poziomach zarządzania powinny zwrócić uwagę na ich przyczyny i sposoby zapobiegania, wśród których istotne znaczenie ma kształtowanie satysfakcji z wykonywanej pracy.

<sup>6</sup> Ch. Maslach, M. P. Leiter, *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*, San Francisco 1997, s. 49-50.

<sup>7</sup> H. Leymann, *Mobbing and Psychological Terror at Workplaces*, „Violence and Victims” 1990, nr 5, s. 119.

<sup>8</sup> H. Leymann, *The Content and Development of Mobbing at Work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, nr 5(2), s. 168.

<sup>9</sup> E. Łuczak, *Pracoholizm – droga do sukcesu czy zniewolenia?*, [w:] *Nowe oblicza uzależnień*, red. E. Łuczak, Olsztyn 2009, s. 151.

### 3. Czynniki satysfakcji zawodowej

Analiza źródeł satysfakcji zawodowej prowadzi do wyodrębnienia dwóch głównych grup czynników, które budują poczucie zadowolenia z pracy: sytuacyjnych – związanych ze środowiskiem pracy, i podmiotowych – dotyczących odczuć i refleksji pracownika, jego funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego<sup>10</sup>. Indywidualne zasoby każdego człowieka tworzą subiektywne doznanie, co pozwala zrozumieć zróżnicowane doświadczenia związane z wykonywaną pracą.

Wśród czynników sytuacyjnych kształtujących satysfakcję zawodową można wymienić: zadania zawodowe, specyfikę organizacji pracy, otrzymywane zarobki, sposób nadzorowania pracowników, osiągnięte korzyści, możliwości awansu, relacje ze współpracownikami<sup>11</sup>, klimat pracy.

Doświadczenie satysfakcji zawodowej jest doznaniem indywidualnym – to, co wzbudza satysfakcję i zadowolenie jednego pracownika, dla kogoś innego może być niewystarczające. Satysfakcja zawodowa jest efektem oceny korzyści, jakie przynosi wykonywana praca, dokonanej przez podmiot, ponadto ocena ta przejawia się w zachowaniach zawodowych oraz w reakcjach emocjonalnych i odczuciach dotyczących pracy<sup>12</sup>.

Satysfakcja zawodowa zależy od dopasowania do stanowiska pracy, od zgodności „poziomu kwalifikacji zawodowych i cech osobowości jednostki z zadaniami, obowiązkami oraz odpowiedzialnością za ich pozytywną realizację”<sup>13</sup>, ponieważ brak możliwości wykorzystania posiadanych kompetencji powoduje frustrację, podobnie jak niemożność sprostanania zbyt wysokim wymaganiom.

Problematyka satysfakcji zawodowej dotyczy stosunku człowieka do wykonywanej pracy, z uwzględnieniem zarówno uwarunkowań związanych z miejscem pracy, jak i czynników indywidualnych łączących się z oceną pracy, stosunkiem do pracy, systemem wartości, prezentowaną postawą i podej-

<sup>10</sup> P. B. Warr, *Jobs and job-holders: Two sources of happiness and unhappiness*, [w:] *The Oxford Handbook of Happiness*, red. S. A. David, I. Boniwell, A. C. Ayers, Oxford 2013, s. 733.

<sup>11</sup> E. A. Locke, G. P. Latham, *Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel*, „Psychological Science” 1990, nr 4, s. 241-242.

<sup>12</sup> T. A. Judge, C. L. Hulin, R. S. Dalal, *Job satisfaction and job affect*, [w:] *The Oxford handbook of industrial and organizational psychology*, red. S. W. J. Kozlowski, New York 2012, s. 498-500.

<sup>13</sup> K. Czarniecki, *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*, Sosnowiec 2007, s. 46.

mowanymi działaniami. Trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie zawodowe bez zadowolenia z pracy, dlatego warto poznać strategie postępowania umożliwiające doświadczanie satysfakcji zawodowej.

#### 4. Koncepcja *job crafting* jako profilaktyka zagrożeń psychospołecznych

Zadowolenie z pracy może być też rezultatem własnej aktywnej postawy w różnych sytuacjach zawodowych i stanowi jeden ze sposobów profilaktyki zagrożeń psychospołecznych. Podstawę dalszych rozważań stanowi koncepcja *job crafting*, ukazująca perspektywę zarządzania swoją pracą poprzez proaktywne dokonywanie w niej zmian<sup>14</sup>. Podejście to zakłada własną inicjatywę pracownika, podejmowaną niezależnie od warunków oferowanych przez pracodawcę.

Koncepcja *job crafting* opisuje strategię postępowania obejmującą „fizyczne i poznawcze zmiany dokonywane przez jednostki w zadaniach zawodowych lub ograniczeniach związanych z relacjami w swojej pracy”<sup>15</sup>. Wiele osób traktuje swoją pracę jako listę zobowiązań i czynności do wykonania, podczas gdy można przeprowadzić analizę dotyczącą różnych aspektów z nią związanych. Twórcy koncepcji *job crafting* proponują analizę trzech kategorii dotyczących pracy: zadań zawodowych, relacji interpersonalnych w miejscu pracy oraz sposobu postrzegania swojej pracy<sup>16</sup>. Celem analizy jest wyznaczenie elementów do modyfikacji oraz znalezienie sposobów jej przeprowadzenia. Aby poprawić sytuację w pracy można zmienić jeden element, kilka lub wiele, a także tworzyć różne ich kombinacje. Warto przy tym zwrócić uwagę na emocje przeżywane przy wykonywaniu pracy. W ten sposób można się dowiedzieć, jakie aspekty pracy dostarczają energii i satysfakcji, a które obciążają najbardziej.

W obszarze zadań zawodowych można przesunąć granice swoich obowiązków, biorąc na siebie więcej lub mniej zadań, zwiększając lub zmniejszając ich zakres lub modyfikując sposób ich realizacji. Można też przeprowadzić zmiany dotyczące dostosowania czasu, wysiłku i uwagi przeznaczonych

<sup>14</sup> A. Wrzesniewski, N. LoBuglio, J. E. Dutton., J. M. Berg, *Job Crafting and Cultivating Positive Meaning and Identity in Work*, „Positive Organizational Psychology” 2013, vol. 1, s. 281.

<sup>15</sup> A. Wrzesniewski, J. E. Dutton, *Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work*, „Academy of Management Review” 2001, nr 26, s. 179.

<sup>16</sup> A. Wrzesniewski, N. LoBuglio, J. E. Dutton., J. M. Berg, *Job Crafting...*, dz. cyt., s. 283.

na wykonanie różnych zadań. Jednym z rozwiązań jest też podejmowanie nowych obowiązków, które sprawiają przyjemność. Cenne jest to, że pracownik sam może dokonać zmian, bez pomocy przełożonych. W ten sposób rozwija postawę proaktywną, ciągle poszukuje rozwiązań, dąży do poprawy sytuacji, stając się coraz mocniej zaangażowany.

Każdy pracownik może też starać się o poprawienie relacji interpersonalnych w miejscu pracy. Może to polegać na przykład na zmianie charakteru lub intensywności interakcji z innymi. Ważne jest okazanie innym zainteresowania, chęci pomocy i dzielenia się doświadczeniem. Przeprowadzenie analizy powinno prowadzić do refleksji i podjęcia określonych działań w tym obszarze. Można spędzać więcej czasu z preferowanymi osobami, które wprowadzają przyjazną atmosferę, są życzliwe i pomocne. Można też ograniczyć kontakty lub unikać osób nieżyczliwych, trudnych we współżyciu, stwarzających problemy. Odnosi się to również do decydowania o tym, z kim, kiedy i w jaki sposób można współpracować przy wykonywaniu zadań zawodowych. Często wspólne cele albo doświadczenia zbliżają do siebie ludzi, warto więc podjąć inicjatywę i spróbować zaangażować innych do działań poprawiających relacje w pracy.

Zdefiniowanie na nowo zadań zawodowych, relacji interpersonalnych oraz zmiana oceny swojej pracy i sposobu jej postrzegania sprzyja odkrywaniu jej znaczenia i wartości oraz sprawia, że pracownik staje się w większym stopniu odpowiedzialny za tworzenie warunków i atmosferę miejsca pracy. Według koncepcji *job crafting* odczuwanie satysfakcji zawodowej może być efektem proaktywnego kształtowania środowiska pracy i relacji międzyludzkich<sup>17</sup>, a także sprzyja rozwijaniu poczucia podmiotowości i dojrzałości człowieka oraz zabezpiecza przed pojawieniem się problemów psychospołecznych w miejscu pracy.

Badania nawiązujące do tej koncepcji prowadzone przez naukowców z uczelni amerykańskich i europejskich<sup>18</sup> potwierdziły jej pozytywne oddziaływanie dotyczące postrzegania swojej pracy jako bardziej znaczącej i przy-

<sup>17</sup> J. M. Berg, J. E. Dutton, A. Wrzesniewski, *Job crafting and meaningful work*, [w:] *Purpose and meaning in the workplace*, red. B. J. Dik, Z. S. Byrne, M. F. Steger, Washington 2013, s. 82-83.

<sup>18</sup> Zob. A. M. Grant, Y. Fried, S. K. Parker, M. Frese, *Putting job design in context. Introduction to the special issue*, „Journal of Organizational Behavior” 2010, nr 31; J. M. Berg, A. M. Grant, V. Johnson, *When callings are calling. Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings*, „Organization Science” 2010, nr 21; M. Tims, A. B. Bakker, D. Derks, *Development and validation of the job crafting scale*, „Journal of Vocational Behavior” 2012, nr 80.

jemnej, jednak ujawniły też pewne negatywne konsekwencje z tym związane. Wprowadzanie technik *job crafting* może powodować doświadczanie stresu i przykrości, szczególnie jeśli napotka się duży opór i trudności w realizacji działań. Ponadto skupienie się na stosowaniu tej metody w aktualnej pracy może sprawić, że człowiek przestanie poszukiwać pracy, która jest zgodna z jego kompetencjami, predyspozycjami i oczekiwaniami albo też nie będzie podejmował negocjacji dotyczących lepszych warunków zatrudnienia. Należy więc również wziąć pod uwagę pewne niezamierzone efekty, które przynoszą większe korzyści firmie zatrudniającej niż pracującemu w niej człowiekowi.

Koncepcja *job crafting* jest stosunkowo nowym przedmiotem badań, należy się zatem spodziewać rosnącej liczby analiz i publikacji, a także zastosowań praktycznych, co służy testowaniu i doskonaleniu tej metody oraz dalszym badaniom. W polskiej nauce pojawiły się nieliczne opracowania dotyczące tej koncepcji, głównie w obszarze nauk z zakresu organizacji i zarządzania oraz psychologii społecznej i psychologii pozytywnej<sup>19</sup>. Problematyka ta może być też przedmiotem zainteresowań pedagogiki pracy, ponieważ dotyczy wspomagania człowieka w środowisku pracy.

## 5. Podsumowanie

Zagrożenia psychospołeczne w miejscu pracy stają się coraz bardziej realne z powodu trudnej sytuacji na rynku pracy. Koncepcje dotyczące procesu kształtowania się satysfakcji zawodowej ukazują znaczenie zarówno warunków środowiska pracy, jak i czynników podmiotowych różnicujących poziom odczuwanej satysfakcji. Obejmują sposoby motywowania do pracy związane z zaspokajaniem potrzeb wykorzystywane w metodach zarządzania personelem. Najczęściej stosowanymi koncepcjami odnoszącymi się do motywowania jest piramida potrzeb Maslowa oraz schemat potrzeb Herzberga. Odwołują się one do instrumentalnego traktowania człowieka, zakładając wywołanie określonych reakcji poprzez dostarczanie pewnych bodźców – nagród i kar. Z perspektywy koncepcji humanistycznej, zakładającej, że człowiek jest podmiotem pracy, taki sposób modyfikacji zachowań może budzić wątpliwości. Człowiek powinien mieć zawsze możliwość wyboru sposobu wykonywania pracy, bez przesadnych wymagań i naruszania godności, bez manipulacji

<sup>19</sup> Zob. J. Kulbat, *Jak znaleźć spełnienie w pracy*, 2013; K. Kulikowski, *Zarządzanie zaangażowaniem w pracę w świetle teorii wymagań i zasobów pracy*, „Nauki o Zarządzaniu. Management Sciences” 2015, nr 3(24); A. Lenton, M. Łuźniak-Piecha, *Supporting Employee Health and Well-being as a Strategy for Managing an Age-diverse Workforce. Greater London Authority Case Study*, „Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula” 2016, nr 46(1).

i sterowania. Z tego powodu metoda *job crafting* jest interesującym rozwiązaniem, ponieważ umożliwia radzenie sobie z niezadowolaniem i zniechęceniem do pracy poprzez samodzielne kształtowanie własnej motywacji w sposób, który opiera się na realizowaniu swojej podmiotowości, proaktywności, przezwyciężaniu obojętności i bierności.

Człowiek jest kreatorem swojego miejsca pracy, będącego równocześnie środowiskiem edukacyjnym nie tyle danym, co zadaniem, w którym znaczące są zarówno działania, jak i zaniechania<sup>20</sup>. Stosowanie metody *job crafting* wyzwala aktywność człowieka, a równocześnie powoduje, że praca nabiera sensu, staje się źródłem spełnienia i satysfakcji.

Profilaktyka zagrożeń psychospołecznych jest istotnym zagadnieniem pedagogiki pracy, ponieważ odnosi się do wychowawczych oddziaływań środowiska pracy. Badania satysfakcji z pracy rozumianej jako rezultat wspomagania rozwoju pracownika sprzyjają opracowaniu rozwiązań praktycznych i pogłębieniu wiedzy dotyczącej humanistycznego charakteru pracy człowieka oraz otwierają możliwości poznania nowych obszarów wspierania człowieka.

**Streszczenie:** Trudna sytuacja na rynku pracy sprawia, że problemy psychospołeczne związane z funkcjonowaniem zawodowym pojawiają się coraz częściej. Wydaje się, że rozwiązaniem jest z jednej strony zapewnienie odpowiednich warunków pracy, z drugiej natomiast proaktywne działania samego pracownika dotyczące kształtowania zadowolenia z pracy. Celem artykułu jest poznanie czynników kształtujących satysfakcję zawodową, która stanowi pewien rodzaj profilaktyki zagrożeń psychospołecznych pojawiających się w miejscu pracy. Artykuł zawiera charakterystykę tych zagrożeń, analizę czynników kształtujących satysfakcję zawodową w tym środowiskowych i indywidualnych oraz prezentuje sposoby kształtowania satysfakcji zawodowej na przykładzie koncepcji *job crafting* jako oddziaływania profilaktycznego.

**Słowa kluczowe:** zagrożenia psychospołeczne, satysfakcja zawodowa, proaktywność, *job crafting*, profilaktyka

**Abstract:** Difficult situation in the job market makes the psychosocial problems occur more and more frequently. The solution seems to be twofold: on one hand providing appropriate working conditions, on the other hand employee's proactivity regarding their own professional satisfaction. The article aims at presenting the major factors behind professional satisfaction which represent a kind of prevention of psychosocial risks in workplace. The article lays down their characteristics, analysis of professional

---

<sup>20</sup> D. Jankowski, *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2006, s. 60.



satisfaction factors, both environmental and individual, and presents ways of shaping professional satisfaction based on the *job crafting* concept as prevention measure.

**Keywords:** psychosocial risks, professional satisfaction, proactivity, job crafting, prevention

## Bibliografia

- Berg J. M., Dutton J. E., Wrzesniewski A., *Job crafting and meaningful work*, [w:] *Purpose and meaning in the workplace*, red. B. J. Dik, Z. S. Byrne, M. F. Steger, American Psychological Association, Washington 2013.
- Berg J. M., Grant A. M., Johnson V., *When callings are calling. Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings*, „Organization Science” 2010, nr 21, s. 973-994.
- Czarnecki K., *Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2007.
- Grant A. M., Fried Y., Parker S. K., Frese M., *Putting job design in context. Introduction to the special issue*, „Journal of Organizational Behavior” 2010, s. 31.
- Jankowski D., *Środowisko edukacyjne człowieka dorosłego jako problem pedagogiki społecznej i andragogiki*, „Rocznik Andragogiczny” 2006.
- Judge T. A., Hulin C. L., Dalal R. S., *Job satisfaction and job affect*, [w:] *The Oxford handbook of industrial and organizational psychology*, red. S. W. J. Kozlowski, Oxford University Press, New York 2012.
- Kulbat J., *Jak znaleźć spełnienie w pracy*, [w:] strona internetowa <http://www.psychologia-spoeczna.pl/kulbat/1389-jak-znalezc-spelnienie-w-pracy.html>, dostęp z dn. 20.08.2016.
- Kulikowski K., *Zarządzanie zaangażowaniem w pracę w świetle teorii wymagań i zasobów pracy*, „Nauki o Zarządzaniu. Management Sciences” 2015, nr 3(24).
- Le Blanc P., de Jonge J., Schaufeli W., *Stres zawodowy a zdrowie pracowników*, [w:] *Psychologia pracy i organizacji*, red. N. Chmiel, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Lenton A., Łuźniak-Piecha M., *Supporting Employee Health and Well-being as a Strategy for Managing an Age-diverse Workforce. Greater London Authority Case Study*, „Zeszyty Naukowe Uczelni Vistula” 2016, nr 46(1).
- Leymann H., *Mobbing and Psychological Terror at Workplaces*, „Violence and Victims” 1990, nr 5.

- Leymann H., *The Content and Development of Mobbing at Work*, „European Journal of Work and Organizational Psychology” 1996, nr 5(2).
- Litzke, S. M., Schuh, H., *Stres, mobbing i wypalenie zawodowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Locke E. A., Latham G. P., *Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel*, „Psychological Science” 1990, nr 4.
- Locke E. A., *The nature of causes of job satisfaction*, [w:] *Handbook of industrial and organizational psychology*, red. M. D. Dunette, Rand McNally, Chicago 1976.
- Łuczak E., *Pracoholizm – droga do sukcesu czy zniewolenia?*, [w:] *Nowe oblicza uzależnień*, red. E. Łuczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2009.
- Maslach Ch., Leiter M. P., *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*, Jossey-Bass, San Francisco 1997.
- Maslach Ch., *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Merecz D., *Psychospołeczne cechy pracy: stresory i czynniki pozytywne*, [w:] *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*, red. J. Pyżalski, D. Merecz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Tims M., Bakker A. B., Derks D., *Development and validation of the job crafting scale*, „Journal of Vocational Behavior” 2012, nr 80.
- Warr P. B., *Jobs and job-holders. Two sources of happiness and unhappiness*, [w:] *The Oxford Handbook of Happiness*, red. S. A. David, I. Boniwell, A. C. Ayers, University Press, Oxford 2013.
- Wrzesniewski A., Dutton J. E., *Crafting a job. Revisioning employees as active crafters of their work*, „Academy of Management Review” 2001, nr 26.
- Wrzesniewski A., LoBuglio N., Dutton J. E., Berg J. M., *Job Crafting and Cultivating Positive Meaning and Identity in Work*, „Positive Organizational Psychology” 2013, vol. 1.

Тетяна Стойчик

---

## **ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

### **POWOŁANIE KONKURENCYJNEGO SPECJALISTY DS. KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO**

### **THE COMPETITIVE SPECIALIST FORMATION IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS EDUCATION**

У сучасних умовах входження України в європейський простір, стрімкої технічної модернізації виробництва особливо гостро постає проблема рівня освіченості, культури та професіоналізму фахівців. Низький професійний і загальнокультурний рівень значної частини населення країни, особливо молоді, впливає не лише на конкурентоздатність країни у європейському просторі, але й на рівень соціальної стабільності всередині країни. Відтак, сьогодні саме професійна освіта покликана сприяти формуванню інтелектуальної, професійно розвинутої нації, стати запорукою відтворення продуктивних сил України.

Рівень соціально-економічного та науково-технічного розвитку країни, інтенсивне зростання потоку інформації змінює роль професійної освіти у процесі формування конкурентоздатного фахівця. Одним із її завдань стає формування у фахівця установки на неперервність освіти, яка дасть йому можливість відповідати вимогам ринку праці, через конкурентні (професійні та особистісні) переваги по відношенню до інших фахівців у певній галузі<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Стойчик Т.І. *Підготовка конкурентоздатних фахівців в умовах професійного навчального закладу* / Т.І. Стойчик // Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р./ за заг. ред. Л.М. Сергєєвої. – Кривий Ріг: КПГТЛ, 2017. – С. 311-316.

Однак необхідно зазначити, якщо уважніше придивитись до випускника школи, який вступив до професійного навчального закладу, можемо відмітити помітну обмеженість рівня його загальної освіченості. Роботодавцю сьогодні потрібні конкурентоздатні фахівці, у яких органічно поєднується професіоналізм з умінням застосовувати особистісні якості. Нині всі цивілізовані країни говорять про кризу молоді, маючи на увазі її соціальну адаптацію, крайній індивідуалізм, агресивність, непомірне зростання злочинності тощо<sup>2</sup>. Формування особистості професіонала, його професійної культури, розвитку професійних інтересів має стати одним із найважливіших завдань сучасної професійної школи.

Удосконалення змісту і впровадження інноваційних форм у процес професійної підготовки, участь учнів у суспільній діяльності, технічній творчості та раціоналізаторстві створюють сприятливі умови для формування конкурентоздатного фахівця в процесі підготовки. Однак на сьогодні є зрозумілим і той факт, що «закінченої освіти» не буває. При швидкому сучасному технічному переозброєнні виробництва фахівець для підтримки власної конкурентоздатності має розвиватися все життя.

Орієнтація на неперервність освіти – процес багатоплановий та передбачає удосконалення всіх напрямів в організації роботи сучасного закладу професійної освіти. Проблема неперервності освіти аналізується у працях вітчизняних науковців В.Ю. Бикова, О.А. Дубасенюк, І.О. Ігнатюк, В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало, І.Т. Кучерявого, Л.Б. Лук'янової, О.М. Пехоти, Л.М. Сергєєвої, С.О. Сисоєвої та ін. Науковці визначають поняття професійної освіти як неперервний процес впродовж всієї професійної діяльності фахівця, де неперервність є умовою всебічного розвитку, збагачення творчого потенціалу і можливостей, реалізації здібностей, набуття компетенції, удосконалення отриманих знань, умінь, навичок.

Неперервна освіта є важливою умовою життєдіяльності людини, коли поєднуються базове, додаткове навчання та самоосвіта. Достатньо якісно, на нашу думку, здійснюється впровадження елементів неперервної освіти при підготовці конкурентоздатних фахівців для гірничодобувної галузі в м. Кривому Розі.

Відповідно до угоди про створення науково-навчально-виробничого комплексу (до його складу входять Державний вищий навчальний заклад «Криворізький технічний університет», гірничий коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний універ-

<sup>2</sup> *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А. Зязюна.* – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с., С. 4.

ситет», Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, ПрАТ «Північний гірничо-збагачувальний комбінат», ПрАТ «Центральний гірничо-збагачувальний комбінат», ПАТ «Кривбасзалізрудком», ПАТ «ЄВРАЗ СУХА БАЛКА») випускники навчальних закладів, які продовжують навчання за всіма кваліфікаційними рівнями та формами, мають право першочергового вступу до навчальних закладів, що складають науково-навчально-виробничий комплекс, поміж інших вступників, які набрали однакову кількість балів.

При працевлаштуванні за умови відповідного рівня кваліфікації пріоритет також надається випускникам навчальних закладів, які входять до науково-навчально-виробничого комплексу.

Однак за результатами опитування роботодавців-представників зазначеного комплексу, серед пріоритетних професійних переваг фахівця, окрім високої кваліфікації (23 особи [100%]), провідні підприємства засвідчують зацікавленість у першочерговому працевлаштуванні фахівців, які мають додаткову освіту або суміжну професію 18 осіб [60%]<sup>3</sup> (рис. 1). Це спонукало Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей до інтегрування в системі неперервної освіти із вищими закладами освіти, а саме – надання можливості студентам вищих навчальних закладів одночасно з вищою освітою отримати додатковий рівень кваліфікації, а учням ліцею – додаткову робітничу кваліфікацію за наскрізними навчальними планами.

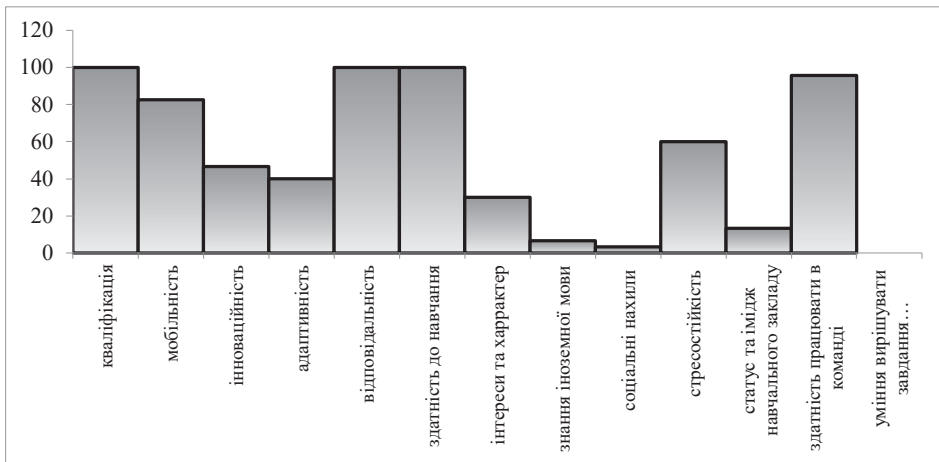


Рис. 1. Складові конкурентоздатності фахівця професійного навчального закладу (за результатами опитування роботодавців)

<sup>3</sup> Стойчик Т.І. *Конкурентоздатність фахівців: результати експериментальної роботи* / Т.І. Стойчик // Професійно-технічна освіта. – 2017. – № 1. – С. 31-34.

Навчання здійснюється за наскрізними навчальними планами, розробленими фахівцями Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею разом із спеціалістами вищих навчальних закладів.

Суть підготовки за наскрізними навчальними планами полягає в тому, що з них вилучається матеріал, який дублюється відповідно до профілю, а студент опанує тільки матеріал, необхідний для здобуття робітничої кваліфікації. Відтак студент одночасно здобуває первинну професійну підготовку на бюджеті у вищому навчальному закладі та за вечірньою формою підготовки (на комерційній основі) – робітничу кваліфікацію за суміжною професією у професійному навчальному закладі. Або учень професійного навчального закладу гірничого профілю здобуває первинну професійну підготовку на бюджеті та за наскрізним навчальним планом (за власні кошти) – додаткову робітничу кваліфікацію за суміжною професією у вечірній час (табл. 1).

Таблиця 1. Інформація про студентів/учнів, які здобувають додатково робітничу кваліфікацію за наскрізними навчальними планами на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею

Назва навчального закладу, де студенти/учні здобувають первинну професійну підготовку за бюджетні кошти	Спеціальність/професія за основним місцем навчання	Робітничу кваліфікацію, яку студенти/ учні додатково здобувають за наскрізними навчальними планами на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею
Гірничий коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	Технологія підземної розробки корисних копалин	Машиніст бурової установки
	Шахтне і підземне будівництво	Гірник очисного забою
Гірничо-електромеханічний коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	Експлуатація та ремонт гірничого електромеханічного обладнання та автоматичних пристроїв	Електрослюсар (слюсар) черговий та з ремонту устаткування
	Зварювальне виробництво	Електрогазозварник
	Монтаж і експлуатація електроустаткування підприємств і цивільних споруд	Електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування

Автотранспортний коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»	Обслуговування і ремонт автомобілів та тракторів	Слюсар з ремонту автомобілів
	Експлуатація засобів механізації та автоматизації перевантажувальних робіт	Слюсар з ремонту автомобілів

Дисципліни, що вивчались при первинній професійній підготовці, за умови атестації учня, зараховуються як академічна різниця. Як правило, таке навчання здійснюється на третьому курсі первинної професійної підготовки (табл. 2, рис. 2).

Таблиця 2. Інформація про кількість студентів/учнів, які здобули додатково робітничу кваліфікацію за наскрізними навчальними планами на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею

Роки	2012	2013	2014	2015	2016
Кількість слухачів	429	571	505	407	446

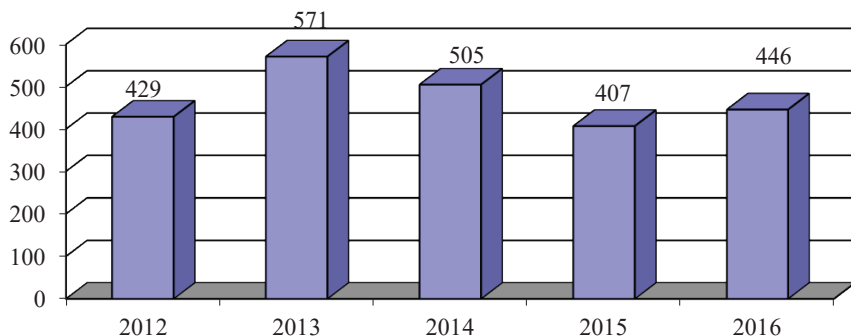


Рис. 2. Кількість студентів/учнів, які здобули додатково робітничу кваліфікацію за наскрізними навчальними планами на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею

Переваги впровадження навчання за наскрізними навчальними планами полягають у тому, що:

- впровадження не потребує додаткових бюджетних коштів;
- розширюються можливості професійних навчальних закладів щодо надання освітніх послуг;

– збільшуються перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;

– розв'язується проблема дефіциту робітничих кадрів в умовах сучасного ринку праці;

– випускник, який володіє декількома суміжними робітничими професіями, є більш конкурентоздатним щодо інших фахівців;

– студенти вищих навчальних закладів мають можливість додатково навчатися та отримати робітничу кваліфікацію.

Однак, враховуючи значний досвід підготовки фахівців, варто зробити акцент на проблемі формування потреби в знаннях самоособистістю. Якщо у випускника закладу не сформовано потреби в самоосвіті в процесі підготовки, то наша ідея неперервності в освіті ним не буде зреалізована. Створити умови для саморозвитку випускника – проблема педагогічного колективу закладу, який має забезпечити формування в учня постійного бажання і потреби вчитися, удосконалювати свої знання. Без цього ідея неперервної освіти буде лише формальним фактором, а не внутрішньою необхідністю. Розвиток технічної творчості та раціоналізаторства в закладі професійної освіти значною мірою впливає на загальну професійну підготовку молодого покоління та формування навичок самостійної творчої роботи як умови продовження професійної освіти або паралельного поєднання з поглибленням знань чи трудової діяльності з самоосвітньою і самовиховною.

Як приклад, можна навести діяльність гуртка технічної творчості «Підземний Кривбас», який створено у Криворізькому професійному гірничо-технологічному ліцеї (керівник гуртка – викладач професійно-теоретичної підготовки Д.Д. Непомнящий). Його першочерговим завданням стало формування всебічно розвинених, технічно освічених фахівців, які б володіли професійною майстерністю, уміло використовували набуті теоретичні знання на практиці, творчо підходили до вирішення проблем, відповідали вимогам сучасного виробництва.

У результаті пізнання основ технічної творчості майбутні фахівці, які у виробничому процесі є виконавцями, мають можливість побачити у своїй професійній діяльності також роль творця нового – стати раціоналізатором і винахідником. Означене дозволило активізувати в учня як професійну, так і соціальну діяльність, спрямовану на подальший розвиток.

Варто зазначити, що виготовлені учнями макети з елементами раціоналізаторства (зокрема підземний бункерно-дозаторний комплекс на базі шахти «Зоря» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; навколоствольний двір



підземного горизонту 1275 м. шахти «Гвардійська» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; фрагмент відкритої розробки залізної руди на базі кар'єру ПАТ «Центральний гірничо-збагачувальний комбінат» (Глеюватські поклади); круговий перекидач ПKE-4-1 з розвантаження вагонеток з пустою породою на горизонті 1315 м шахти «Октябрська» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; електровозна відкатка в підземних умовах шахти «Гвардійська» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; комплекс з навантаження товарної руди екскаватором у залізничні вагони зі складу готової продукції шахти «Тернівська» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; підземна гірничка дільниця з видобутку залізної руди шахти «Родина» ПАТ «Кривбасзалізрудком»; фрагмент промислової частини міста Кривого Рогу з підземного видобутку залізної руди; фрагмент проведення горизонтальної виробки з використанням техніки фірми «Atlas Copco» та ін.) були представлені на виставках різних рівнів. Ці макети відзначені численними нагородами (Почесне звання «Лідер сучасної освіти» у XV Міжнародній виставці навчальних закладів «Сучасна освіта в Україні – 2012»; бронзова медаль у третій виставці-презентації «Сучасні заклади освіти – 2012»; срібна медаль у четвертій Національній виставці-презентації «Інноватика в сучасній освіті – 2012»; ГРАН-ПРІ «Лідер професійно-технічної освіти України» у IV Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти – 2013»; лауреат конкурсу I ступеня в Національній виставці-презентації «Інноватика в сучасній освіті – 2014»; золота медаль у VI Міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади – 2015»; Почесне звання «Лауреат конкурсу II ступеня» у VII Міжнародному форумі «Інноватка в сучасній освіті – 2015»; срібна медаль у VI Міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади – 2016»; Почесне звання «Лауреат конкурсу» I ступеня» у VIII Міжнародному форумі «Інноватка в сучасній освіті – 2016»; золота медаль у VII Міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади – 2017»).

На сьогодні неперервна освіта, на відміну від традиційної, не пов'язана з чітким обмеженням у часі, а є необхідним позитивним процесом. У наукових джерелах означений процес часто розуміють як сукупність дій щодо людини з боку оточуючого середовища<sup>4</sup>.

У зв'язку з цим керівник одного з провідних підприємств з видобутку залізної руди в Україні голова правління Публічного акціонерного товариства «Криворізький залізрудний комбінат» Федір Караманіч зазначив: «Там, де ще недавно на комбінаті переважала ручна праця, зараз працює 39 одиниць нової сучасної високопродуктивної техніки. Це – 14

<sup>4</sup> *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – С. 241.

гірничопрохідницьких комплексів фінського і шведського виробництва: 9 задіяні на будівництві шахтних горизонтів, 5 – на проходці підповерхових виробок, 2 фінських комбайни Rhino 400H використовуються для безлюдної проходки підняттяєвих виробок. За допомогою нової техніки будуються підземні горизонти, за участі нових машин ведеться біля 60% робіт. З метою отримання більш точних даних про форму рудних тіл та вміст заліза підприємством придбано 4 верстати кернового буріння Diames U4. Придбано та експлуатуються 5 установок «Мейко Піккола» фірми BASF для торкретування виробок цементно-мінеральною сумішшю Текхард»<sup>5</sup>.

У цьому випадку поняття «професійна освіта» настільки розширюється, що губиться зміст поняття як особливого соціального явища та різко зростає значущість «професійної освіти», як фактора зміни особистості і оточуючого середовища. Професійна освіта втрачає свій «просвітницький» характер і стає формою практичної діяльності. Відтак, виникає необхідність створення таких корпоративних інституцій, які забезпечать поєднання одержання знань із практичною діяльністю та стануть ефективним засобом розвитку системи неперервної освіти відповідно вимог підприємств.

Як приклад, можна навести започаткування навчально-практичного центру новітніх виробничих технологій із застосуванням сучасної високопродуктивної техніки фірми «Atlas Copco» на базі Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею. Головною метою діяльності навчально-практичного центру є реалізація завдань щодо практичного опанування учнями, слухачами професійних навчальних закладів гірничого профілю, студентами вищих навчальних закладів, фахівцями підприємств навичками роботи на сучасній техніці фірми «Atlas Copco» шляхом співробітництва з Публічним акціонерним товариством «Криворізький залізорудний комбінат» та ТОВ «Атлас Копко Україна».

В умовах навчально-практичного центру професійний навчальний заклад забезпечує теоретичну підготовку слухачів щодо подальшого опанування сучасною високопродуктивною технікою фірми «Atlas Copco». Зі свого боку підприємство має організувати якісне проведення практичної підготовки слухачів в умовах підземних навчальних дільниць шахт, навчального полігону і дільниць ремонтно-механічного заводу Публічного акціонерного товариства «Криворізький залізорудний

<sup>5</sup> Караманич Ф.И. *Благородная мисля выдавать руду на гора* / Ф.И.Караманич // Шахтар Кривбасу. – 2013. – № 32-33. – С. 3.

комбінат». Водночас ТОВ «Атлас Копко Україна» надає навчально-практичні матеріали, спрямовані на опанування сучасною високопродуктивною технікою фірми «Atlas Copco», а саме: посібники, програмні засоби, дидактичні матеріали тощо; бере участь у проведенні вихідного контролю серед слухачів навчально-практичного центру; сприяє стажуванню педагогічних працівників навчально-практичного центру на базі регіонального центру «Atlas Copco» з опанування навичок роботи з сучасною технікою фірми «Atlas Copco».

Підсумовуючи, відзначимо, що неперервну освіту варто розглядати у кількох аспектах: як позитивний процес набуття знань; як неперервний процес перетворення освіти в самоосвіту тощо. Однак на сьогоднішні компоненти неперервної освіти, на нашу думку, недостатньо злагоджені, тому говорити про сформованість всієї системи неперервної освіти зарано, окрім окремих її складових. Разом з тим, є певні надії щодо їх розвитку, зростання взаємозалежності та оформлення в певну систему підтримки конкурентоздатності фахівця протягом всього життя.

Розвиток компонентів неперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і забезпечення доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки.

Проблема формування конкурентоздатного фахівця в умовах неперервної освіти тісно пов'язана з професійним рівнем педагогічного працівника закладу професійної освіти. Суперечності між вимогами суспільства до психолого-педагогічної підготовки педагога, його загальної та професійної культури, готовності до педагогічної творчості та рівнем організації професійної підготовки стане перспективним у подальших наших дослідженнях.

**Анотація:** У статті проаналізовано досвід неперервної освіти у процесі підготовки фахівців для гірничодобувної галузі в м. Кривому Розі. На основі результатів діяльності науково-навчально-виробничого комплексу (Державний вищий навчальний заклад «Криворізький технічний університет», гірничий коледж Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет», Криворізький професійний гірничо-технологічний ліцей, ПрАТ «Північний гірничо-збагачувальний комбінат», ПрАТ «Центральний гірничо-збагачувальний комбінат», ПАТ «Кривбасзалізрудком», ПАТ «ЄВРАЗ СУХА БАЛКА») доведено ефективність забезпечення неперервності здобуття фаху майбутніми фахівцями, формування у них потреби до постійного професійного розвитку. Акцентовано увагу необхідності створення корпоративних інституцій,

які забезпечать поєднання одержання знань із практичною діяльністю та стануть ефективним засобом розвитку системи неперервної освіти відповідно до вимог певної галузі.

**Ключові слова:** неперервна освіта, конкурентоздатність, фахівці гірничодобувної галузі, науково-навчально-виробничий комплекс, корпоративна інституція

**Abstract:** The actual problem of the competitive specialist formation in the conditions of continuous professional education is considered in the article. The components of systems of continuous education are grounded. The examples of introduction of elements of continuous education system by creating of a scientific-training-industrial complex is given, where graduates of educational institutions, which have shown willingness to continue training for defined qualification levels and forms, have the right of the priority accession to educational institutions, which is included in a scientific-training-industrial complex, in relation to applicants, who have got the same number of points. It is proposed the integration of training in vocational colleges and the higher education institutions due to the curricula, where the material, which is duplicated according to a profile, is extract, and the specialist acquires only that material which is necessary for obtaining a certain level of working qualification. One of the ways of a problem solution concerning the formation of personality needs in self-education, which is a component of continuous education, it is proposed the development of technical creativity and rationalization in the process of specialist training.

**Keywords:** the competitive specialist, the vocational education institution, working qualification, training-practical center, a scientific-training-industrial complex, technical creativity, rationalization

## Бібліографія

Караманич Ф.И. *Благородная мисия выдавать руду на гора* / Ф.И. Караманич // Шахтар Кривбасу. – 2013. – № 32-33. – С. 3.

*Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Видавництво «Віпол», 2000. – 636 с.

Стойчик Т.І. *Конкурентоздатність фахівців: результати експериментальної роботи* / Т.І. Стойчик // Професійно-технічна освіта. – 2017. – № 1. – С. 31-34.

Стойчик Т.І. *Підготовка конкурентоздатних фахівців в умовах професійного навчального закладу* // Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці: зб. матеріалів наук.-практ. конф., Кривий Ріг, 6 квітня 2017 р. / за заг. ред. Л.М. Сергєєвої. – Кривий Ріг: КПГТЛ, 2017. – С. 311-316.

CZĘŚĆ III

**Problemy przygotowania nauczycieli,  
kształcenia zawodowego i andragogiki**

---

ЧАСТИНА III

**Проблеми підготовки вчителів, професійної  
підготовки і андрагогіки**

---

PART III

**The problems of teacher education,  
career development and andragogy**



Janusz Mastalski

---

## PARADYGMATY ZWIĄZANE Z PRZYGOTOWANIEM NAUCZYCIELI DO ZAWODU W KONTEKŚCIE GLOBALNYCH WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH

ПАРАДИГМАТИ, ПОВ'ЯЗАНІ З ПІДГОТОВКОЮ ВЧИТЕЛІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ  
ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

PARADIGMS RELATED TO THE PREPARATION OF TEACHERS  
FOR THE PROFESSION IN THE CONTEXT OF GLOBAL  
CIVILIZATION CHALLENGES

Kondycja współczesnej edukacji zarówno w Polsce, jak i w Europie czy świecie jest w dużej mierze skorelowana z globalnymi przemianami społecznymi związanymi z cywilizacyjnym rozwojem. W dobie ciągłego poszukiwania tożsamości współczesnej szkoły, a także marginalizacji tradycyjnych środowisk wychowawczych, należy pochylić się nad podstawowymi problemami związanymi z kształtem edukacji. Nadal są aktualne słowa prof. Cz. Banacha, że „żyjemy na początku XXI wieku w zawieszaniu, na rozdrożu, w swoistej międzyepoce. Zagrożenia świata XXI wieku są ogromne. Świat dzisiejszy godzi się na nieograniczoną informację, demokrację i wolność, a w konsekwencji także na relatywizm i konsumpcjonizm. Ideologia *mieć* przeważa nad *być*. Kryzys autorytetów osób, nauki, instytucji oraz ruchów społecznych i politycznych utrudnia rozumienie i poszukiwanie prawdy, wolności i podmiotowości oraz walkę o ich codzienną obecność w życiu ludzi”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Cz. Banach, *Kultura pedagogiczna i wychowawcza szkoły*, „Wychowanie na co dzień” 7-8(2004), s. 11.

Współczesna edukacja w dużej mierze jest uzależniona od adekwatnego, dobrego przygotowania nauczycieli do zawodu. Niestety, współczesny nauczyciel zarówno ten już pracujący, jak i adept ma ogromne problemy z odnalezieniem się w szkolnej, edukacyjnej rzeczywistości. Rację ma prof. Z. Kwieciński, który pisze: „nauczyciele i wychowawcy – właściwy podmiot procesów organizowania uczenia się, wychowania i kształcenia – także stają się i czują coraz bardziej uzależnieni, zewnątrzsterowni, pozbawieni wpływu na wybór i układ treści i metod swej działalności. Ludzie ci, w których ręce rodzice z pełnym zaufaniem oddają swoje dzieci, ufając, że są to fachowcy od zapewnienia ich dzieciom najlepszego i pełnego rozwoju, pozbawieni są możliwości, umiejętności i niezbędnych warunków do spełnienia tych nadziei. Przy takiej patologicznej «ścieżce» rozwoju scentralizowanego systemu oświatowego nauczyciele i szkoła stają się – czy tego chcą, czy nie; czy są tego świadomi, czy nie – narzędziami podporządkowania jednostki państwu i kształtowaniu posłusznych członków wielkich organizacji politycznych i produkcyjnych. Rodzi się tu konflikt pomiędzy prawem każdej osoby do maksymalnego rozwoju i ukształtowania swoistej dla niej struktury osobowości, tożsamego JA, pozwalających rozpoznawać tę osobę jako swoistą, niepowtarzalną i wartościową niezależnie od zmian w czasie i przestrzeni społecznej”<sup>2</sup>.

Stąd też ważne jest przypomnienie najistotniejszych paradygmatów związanych z przygotowaniem nauczycieli do zawodu w kontekście globalnych uwarunkowań cywilizacyjnych. Wydaje się, iż można wymienić przynajmniej dziesięć takich wyzwań, z którymi związane są paradygmaty natury pedeutologicznej.

## 1. Globalna dehumanizacja

E. Fromm przed laty ostrzegał, iż „nowoczesny człowiek wyobcowuje się od siebie, od swoich bliźnich, od natury. Został przekształcony w towar, traktuje swoje siły żywotne jako inwestycję, która musi mu przynieść maksymalny zysk, możliwy do osiągnięcia przy istniejących warunkach rynkowych. Stosunki, jakie łączą ludzi, są w zasadzie stosunkami wyobcowanych automatów, przy czym każdy opiera swoje bezpieczeństwo na trzymaniu się blisko stada i na niewyróżnianiu się od innych w myśli, uczuciach czy działaniu”<sup>3</sup>. Dehumanizacja jest realnym zagrożeniem wynikającym już

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011, s. 14.

<sup>3</sup> E. Fromm, *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Wyd. Sagittarius, Warszawa 1994, s. 76.



z samych założeń ideowych społeczeństwa informacyjnego<sup>4</sup>. Dehumanizacja jest formą pozbawienia człowieka przysługujących mu praw. Jest ona często wynikiem zbytniego uzależnienia od cywilizacyjnych trendów czy gadżetów. Człowiek XXI wieku staje się coraz bardziej ubezwłasnowolnionym elementem globalnego systemu. Co więcej w wielu przypadkach zostaje odarty z fundamentalnych elementów. Takim elementem jest np. duchowość.

Intruzja globalnych trendów sprawia, iż człowiek staje się coraz bardziej trybikiem w wielkiej maszynie globalnych przemian i preferencji. Niestety nie służy to w wielu przypadkach ludzkiej psychice. Cywilizacja, która miała w XXI wieku zapewnić człowiekowi maksimum wygody, przyjemności i możliwości rozwoju, staje się jednocześnie obszarem zagrożeń i powstawania niepokojących, toksycznych zjawisk patogennych. A zachodzące obecnie przemiany społeczne pod wpływem cywilizacyjnego boomu technicznego coraz bardziej niepokoją lekarzy, psychologów, socjologów, pedagogów, jak i wielu ludzi na całym świecie (w tym także rodziców i nauczycieli)<sup>5</sup>.

Stąd też istnieje ogromna potrzeba przeciwdziałania omawianej tendencji. W kształceniu nauczycieli nie może więc zabraknąć *paradygmatu nauczycielskiej edukacji personalistycznej*. Jest to skoncentrowane na osobie kształcenie przyszłych, czynnych zawodowo nauczycieli. Podmiotowość staje się tu fundamentem ich przygotowania zawodowego. W tym względzie można sformułować kilka postulatów kształcenia związanych z tym paradygmatem, które powinny przewijać się przez cały okres studiów nauczycielskich:

- godność człowieka stanowi podstawę jakichkolwiek oddziaływań edukacyjnych;
- szkoła jest dla ucznia i nauczyciela, a nie odwrotnie;
- dobro i wspomaganie rozwoju stoi u podstaw nietoksycznej edukacji;
- należy rozwijać u studentów odpowiednie kompetencje społeczne wynikające z pedagogiki personalistycznej;
- należy kształcić przyszłych nauczycieli w kierunku dialogu edukacyjnego, rozumianego jako spotkanie podmiotów biorących udział w procesie nauczania-uczenia się i wychowania.

<sup>4</sup> L. Milian, *Spoleczeństwo informacyjne: Groźba dehumanizacji osobowości czy nadzieja na racjonalizację zachowań?*, [w:] *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe*, red. L. H. Haber, Wyd. AGH, Kraków 2002, s. 61.

<sup>5</sup> J. Mastalski, J. Siewiora, *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Homo Dei, Kraków 2017, s. 20-21.

## 2. Globalna mediatyzacja

Sam termin mediatyzacja w kontekście rzeczywistości społecznej oznacza „proces pośrednictwa mediów w poznawaniu świata; wpływanie przez media na postrzeganie przez człowieka rzeczywistości niedostępnej bezpośrednio doświadczeniu wraz z konsekwencjami takiego pośrednictwa: kształtowanie obrazu całej rzeczywistości społecznej, a nawet kompleksowych doświadczeń społecznych pod wpływem konstrukcji medialnych”<sup>6</sup>.

Mediatyzacja relacji interpersonalnych powoduje wiele negatywnych skutków. Należą do nich: ucieczka przed rozwiązywaniem problemów, iluzoryczna wizja świata, dezinformacja odbiorców, uczenie się przemocy, epatowanie seksem<sup>7</sup>.

Mediatyzacja życia społecznego, w tym rodzinnego i szkolnego, staje się źródłem porażek aksjologicznych. Na kształtowanie postaw zarówno uczniów, nauczycieli, jak i domowników, na ich dojrzewanie osobowościowe, mają większy wpływ media niż rodzina czy szkoła. To powoduje sezonowość prawd i rozwiązań problemów. W konsekwencji powstaje ryzyko kierowania się w życiu etyką sytuacyjną, w której nie obowiązują właściwie żadne zasady<sup>8</sup>.

Mediatyzację rzeczywistości społecznej można zatem sprowadzić do następujących zjawisk:

- Istnieje szeroki dostęp do medialnych przekazów oraz zainteresowanie ich odbiorem.
- Komunikacja społeczna jest istotnym źródłem wiedzy i generatorem wzorów definiowania przez ludzi sensu życia.
- Ewolucja treści i wzorów komunikowania się staje się źródłem zmiany wzorów zachowań.
- Media masowe przestały być neutralnym pośrednikiem (mediatorem) między „dysponentem wiedzy” a „odbiorcą przekazu”.
- Dawniejszy prosty kontakt nadawca-odbiorca został zastąpiony przez sieć powiązań wielu instytucji społecznych i wielu grup odbiorców.
- Ewolucja współczesnych mediów podlega prawidłom dotyczącym innych procesów, takich jak: globalizacja, indywidualizacja, komercjalizacja.

---

<sup>6</sup> J. Kołodziej, *Mediatyzacja (rzeczywistości społecznej)*, [w:] *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006, s. 118.

<sup>7</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków 2007, s. 414-418.

<sup>8</sup> J. Mastalski, *Porażki aksjologiczne w rodzinie*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne” 2013, r. XI, s. 106.

- Media masowe odgrywają autonomiczną rolę w systemie społecznym i politycznym<sup>9</sup>.

W kontekście globalnego zasięgu mediatyzacji trzeba o niej pamiętać w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Stąd też ważny jest *paradygmat nauczycielskiej edukacji medialnej*. Nie ma wątpliwości, iż studia nauczycielskie powinny nauczyć przyszłych nauczycieli poruszania się w infosferze. Umiejętności medioznawcze są niezwykle istotne, bowiem współczesny uczeń to medialny bywalec spędzający wiele godzin w sieci. Oczywiście nie chodzi tylko o umiejętności posługiwania się nośnikami medialnymi. Chodzi przede wszystkim o umiejętność wykorzystania mediów w procesie kształcenia uczniów oraz samokształcenia nauczycieli. Trzeba pamiętać, iż – jak twierdzi T. Tadeusiewicz – „lawinowo rośnie liczba źródeł informacji, ale ich wartość jest często żadna. Smog jest produktem prymitywnego procesu spalania byle czego, byle gdzie i byle jak. Przez analogię duszący nadmiar informacji paraliżuje rozwój i wykorzystanie technik informatycznych”<sup>10</sup>.

Przyszły nauczyciel musi nauczyć się poruszania w owym gąszczu informacji. Jak pisze Z. Melosik, media „nie stanowią już lustra, w którym odzwierciedlane jest społeczeństwo; jest odwrotnie, to życie społeczne staje się imitacją ekranu”<sup>11</sup>. Stąd też nauczyciel musi być przygotowany na skuteczne zmierzenie się z konkurencyjną, opiniotwórczą infosferą. Należy więc, mając świadomość wielu korzyści płynących z mediów, przypatrzeć się w czasie studiów nauczycielskich wymiarom dekonstrukcji rodziny, szkoły, środowiska rówieśniczego i Kościoła w kontekście chociażby smogu medialnego.

### 3. Globalna deaksjologizacja

Deaksjologizacją można nazwać proces marginalizowania wartości w życiu społecznym i osobistym, w konsekwencji czego następuje negacja prawd obiektywnych, a ludzkie wybory dokonywane są w oparciu o wymogi danej sytuacji czy okoliczności. Deaksjologizacja niesie ze sobą spustoszenie w systemie wartości<sup>12</sup>. Nie ma wątpliwości, iż jest to proces globalny, niezwykle

<sup>9</sup> J. H. Kołodziej, *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011, s. 201-202.

<sup>10</sup> P. Legutko, *Szum doskonały. Rozmowa o zaletach i wadach Internetu z prof. R. Tadeusiewiczem*, „Tygodnik Powszechny” 2002, nr 23, s. 5.

<sup>11</sup> Z. Melosik, *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reformy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 45.

<sup>12</sup> J. Mastalski, J. Siewiora, *Formacja wychowawców...*, dz. cyt., s. 37.

niebezpieczny dla edukacji. A „tym, co zagraża dziś edukacji, co pomniejsza jej wartość jako dobra wspólnego, jest brak integralnej wizji człowieka. Podważany sens tradycyjnych wartości, promowana konsumpcja życia, instrumentalizacja człowieka powiększają przestrzeń niewiedzy o człowieku i jego przeznaczeniu. W konsekwencji wielowymiarowych przemian i negacji świat, a z nim edukacja, zanurza się w morzu postmodernistycznych i relatywistycznych różnorodności i koncepcji. Kryzys edukacji to wskaźnik kryzysu człowieka, który traci sens prawdy, pomysły na twórcze projekty i nadzieję na samorealizację w przyszłości”<sup>13</sup>.

Stąd też istotnym kierunkiem dla kształcenia przyszłych edukatorów jest *paradygmat nauczycielskiej edukacji aksjologicznej*. Istnieje ogromna potrzeba docenienia przedmiotu, jakim jest etyka zawodowa. Etos nauczyciela domaga się jasnych, czytelnych i etycznych wyborów dokonywanych w procesie edukacyjnym. Nauczyciel powinien ukazywać swoim postępowaniem najwyższe standardy moralne. Powinien w trakcie swoich studiów nabyć kompetencje moralne (także dzięki świadectwu nauczycieli akademickich). Są one nie tylko znajomością norm i nakazów moralnych, ale przede wszystkim zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Owe kompetencje wchodzi w skład, jak pisze S. Dylak, kompetencji bazowych, pozwalających na skuteczne porozumiewanie się, czyli m.in. niezbędny poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, wymagany poziom rozwoju społecznego, zdolność do przyswojenia i przestrzegania określonych zasad etycznych, społecznych<sup>14</sup>.

Edukacja aksjologiczna na studiach nauczycielskich wydaje się priorytetowym elementem kształcenia nauczyciela. Wyniesione ze studiów wartości, a także motywacja do kształtowania w oparciu o nie sposobu pracy nauczycielskiej przyczyniają się do efektywnego realizowania etosu zawodowego, w którym powołanie i służba to kluczowe, codzienne postawy.

#### 4. Globalna ekonomizacja edukacji

W imię nowoczesności i rentowności edukacja staje się coraz bardziej „zekonomizowana”, a więc podporządkowana surowym prawidłom rynku pracy i ekonomicznych wyliczeń. Obserwuje się choćby powolne, ale systematyczne spychanie humanistyki na margines. Takie dyscypliny jak filozofia czy historia

---

<sup>13</sup> R. Czupryk, *Wartość edukacji*, „Pedagogika Katolicka” 7(2010), s. 106.

<sup>14</sup> S. Dylak, *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 559.

stają się niepopularne, bowiem nie ma dla ich absolwentów zatrudnienia. Ponadto redukcja ilości godzin z danego przedmiotu w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych jest wynikiem szukania oszczędności. W konsekwencji w imię wartości, takich jak praca i prawda (np. dotycząca szans na pracę w wyuczonym zawodzie), edukacja może zostać odarta z wielu ważnych segmentów wiedzy ogólnej, a technicyzacja życia sprawia, że nauki ścisłe zaczynają odgrywać decydującą rolę na wielu szczeblach kształcenia. Pułapka ekonomizacji edukacji może więc polegać na tym, że istnieje zagrożenie pogubienia pewnych elementów struktury aksjologicznej człowieka, a nade wszystko świadomości indywidualności i osoby ucznia<sup>15</sup>.

Ekonomizacja edukacji sprawiła, iż coraz częściej w miejsce indywidualizacji procesu wychowania dochodzi do zahamowania wzrostu psychoduchowego wychowanka. Tego typu ekonomizacja prowadzi do odpodmiotowienia uczniów i samego nauczyciela. Dostrzega się przecież już redukcję ćwiczeń na wielu kierunkach studiów wyższych, a także zmniejszenie ilości godzin niektórych przedmiotów w gimnazjach czy szkołach ponadgimnazjalnych. Ponadto ekonomia wymusza łączenie grup i klas, co niewątpliwie wpływa na jakość kształcenia. Niestety nadal można zaobserwować zjawisko zatrudniania tzw. „tańszych nauczycieli”. Ze względu na oszczędności dyrektorowi bardziej opłaca się zatrudnić nauczyciela kontraktowego niż dyplomowanego<sup>16</sup>.

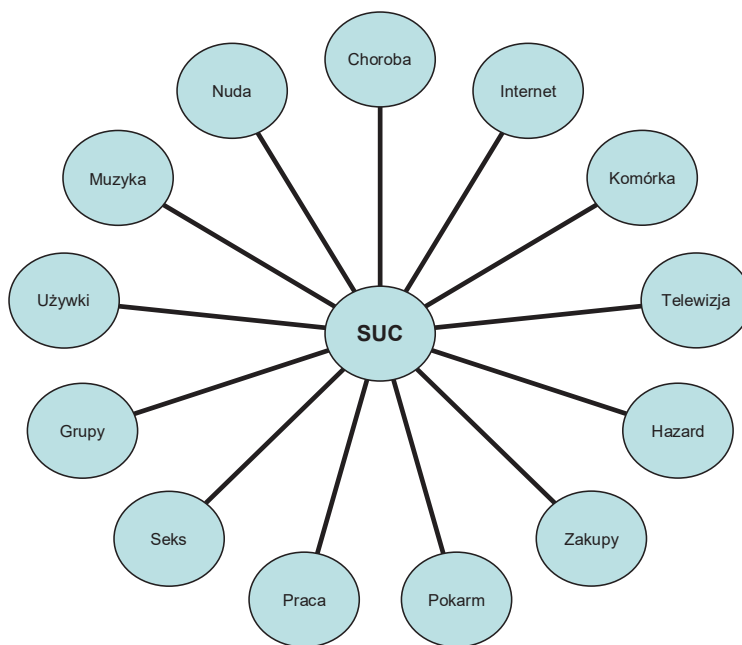
W powyższym kontekście, aby nie tylko pieniądze odgrywały istotną rolę w jakości edukacji, potrzebne jest preferowanie *paradygmatu nauczycielskiej edukacji skoncentrowanej na kompetencjach*. W czasie studiów nauczyciel powinien w sposób twórczy zdobyć potrzebne kompetencje dla skutecznego kształcenia uczniów. Owe kompetencje zdobywane są nie tylko przez wykłady czy ćwiczenia, ale przede wszystkim praktyki zawodowe. Są one ciągle redukowane albo traktowane marginalnie. A przecież ćwiczenie czyni człowieka mistrzem. Nie ma więc wątpliwości, że kształcenie skoncentrowane na zdobywaniu kompetencji stanowi podstawę do skutecznych działań dydaktycznych i wychowawczych.

<sup>15</sup> J. Mastalski, *Aksjologiczne „pułapki” współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Wyd. Naukowe Humanitas, Sosnowiec 2015, s. 117.

<sup>16</sup> J. Mastalski, *Przestrzenie obaw i dylematów związanych z jakością kształcenia*, [w:] *Jakość innowacji i ewaluacja w edukacji*, red. J. Grzesiak, WPA, Kalisz 2015, s. 45.

## 5. Globalny syndrom uzależnienia cywilizacyjnego

Jest on związany z trzynastoma obszarami aktywności ludzkiej, które zostają „zaatakowane” przez nieumiejętne korzystanie ze zdobyczy cywilizacyjnych. W konsekwencji powstaje specyficzny zespół zagrożeń, które nie tylko współwystępują, ale w sposób długofalowy uderzają w zdrowie ludzkie. Wszystkie poniżej wymienione zagrożenia cywilizacyjne mają wpływ na poczucie samotności współczesnego człowieka. Zarówno różnego rodzaju zaburzenia psychiczne, które są między innymi konsekwencją przemian cywilizacyjnych, uzależnienia komunikacyjne, jak i propozycje odnalezienia siebie (subkultury, używki, muzyka), a także sensu w życiu (seks, działania destrukcyjne, „zabijanie nudy”) nie przynoszą odpowiedzi na pytanie: jak żyć, by stać się jeszcze bardziej człowiekiem<sup>17</sup>. Oto model cywilizacyjnych uzależnień, który wymaga badań zarówno psychologów, pedagogów, socjologów, jak i lekarzy.



Rys. 1. Model cywilizacyjnych uzależnień

Źródło: opracowanie własne (J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków 2007, s. 376).

<sup>17</sup> J. Mastalski, *Samotność globalnego...*, dz. cyt., s. 374.

Aby nauczyciel nie był katalizatorem powyższych uzależnień, ważny wydaje się *paradygmat nauczycielskiej edukacji detoksykacyjnej*. Studia powinny dawać wszechstronną wiedzę dotyczącą zagrożeń, uzależnień współczesnego człowieka. Student kierunków nauczycielskich powinien opuszczać mury uczelni jako absolwent świadomy trudności i wyzwania, jakie go czekają w pracy zawodowej. Wydaje się, że ważne są w tym procesie detoksykacyjnym konwersatoria. Wiedza i umiejętności z tego zakresu są nie do przecenienia.

## 6. Globalne przemiany społeczne dekonstruujące osobowość

A. Bloom pisał przed laty, iż „młodzi ludzie mogą zostać kim chcą, lecz nie istnieje nic, co by ich w jakikolwiek sposób ukierunkowało. Mają zupełną swobodę nie tylko przy wyborze miejsca zamieszkania, mogą równie dowolnie zdecydować, czy będą ludźmi wierzącymi, czy ateistami bądź zostawią sobie furtkę agnostycyzmu; czy będą hetero- czy homoseksualni, znów z ewentualną furtką biseksualizmu, czy zawrą związek małżeński i na jak długo. Nie istnieje konieczność, ogólnie przyjęta moralność, presja społeczna czy kult heroizmu – coś, co wyróżniałoby którykolwiek z kierunków. Istnieją tylko pragnienia popychające we wszystkich kierunkach oraz wzajemnie sprzeczne uzasadnienia wszystkich możliwych decyzji”<sup>18</sup>. Współczesne przemiany cywilizacyjne niosą ze sobą dekonstrukcję osobowościową. Współczesny człowiek w wielu przypadkach coraz mniej rozumie siebie. Takie zjawiska jak psychobójstwo czy duchobójstwo wymagają przeciwdziałania. Szczególnie ważna w tym procesie jest edukacja. Stąd też istotny jest *paradygmat nauczycielskiej edukacji integralnej*. Integralny rozwój osoby to „harmonijny, wszechstronny rozwój wszystkich wymiarów i wszystkich obszarów osobowości: fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego, religijnego, moralnego i duchowego z uszanowaniem indywidualności każdej osoby ludzkiej. Rozwój osobowy jest procesem stawania się osobą coraz bardziej odpowiedzialną za siebie i za innych, myślącą, szanującą godność swoją i innych, niezależną w swoich sądach i przestrzegającą norm społecznych, żyjącą w dobrych relacjach z innymi ludźmi”<sup>19</sup>.

Czas studiów ma być okresem skutecznego, twórczego rozwoju osobowego nauczyciela we wszystkich przestrzeniach jego człowieczeństwa. Jest to ważny postulat, bowiem „dzisiejsza młodzież musi być świadoma tego, że

<sup>18</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty. O tym jak szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 101.

<sup>19</sup> J. Bielecki, *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, [w:] strona internetowa <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/bielecki5.pdf>, s. 2-3, dostęp z dn. 10.05.2015.

człowiek XXI wieku, chcąc pracować, będzie musiał opanować nowe zawody, umiejętności, a w poszukiwaniu pracy będzie musiał się przemieszczać nie tylko z miasta do miasta, ale nieraz do odległych regionów kraju, a nawet świata [...]. Dotychczasowy model zawodu na całe życie jest coraz bardziej i skutecznie wypierany przez model kariery zawodowej, którego nadrzędnym aspektem jest ciągłość indywidualnego rozwoju na każdym etapie życia, którego celem jest osiągnięcie sukcesu w pracy zawodowej<sup>20</sup>.

Technicyzacja życia i poprawa jakości egzystencji w wielu przestrzeniach aktywności ludzkiej sprawiły, że integralny rozwój człowieka został zachwiany. Nie ma więc wątpliwości, iż student przygotowujący się do zawodu nauczyciela powinien zadbać o ów rozwój, a uczelnia musi mu w tym pomóc.

## 7. Globalna defamiliaryzacja

Polega ona na powolnym, ale skutecznym osłabianiu więzi rodzinnych. Globalne trendy społeczne sprawiają, iż obecny jest coraz częstszy proces rozpraszania odpowiedzialności za poszczególne obszary ludzkiego życia. Defamiliaryzacją można więc nazwać proces rozkładu rodziny w odniesieniu do jej zadań, funkcji oraz fundamentów. Rozkład rodziny musi wpływać na ludzką psychikę, powodując jej osłabienie. Defamiliaryzacja prowadzi w konsekwencji do marginalizacji pewnych wartości, także religijnych<sup>21</sup>.

W tym kontekście nadal pozostają aktualne słowa Jana Pawła II, który mówił: „kontestowane są nie tylko pewne wzory życia rodzinnego, które zmieniają się pod naciskiem przemian społecznych i nowych warunków pracy. W imię relatywistycznej etyki, rozpowszechniającej się w szerokich kręgach opinii publicznej i w prawodawstwie cywilnym, atakowana jest sama koncepcja rodziny jako wspólnoty, której podstawę stanowi małżeństwo mężczyzny i kobiety. Kryzys rodziny staje się z kolei przyczyną kryzysu społeczeństwa. Liczne zjawiska patologiczne – od osamotnienia po przemoc i narkomanię – można tłumaczyć także tym, że rodziny straciły swą tożsamość i przestały odgrywać właściwą sobie rolę. Gdy upada rodzina, społeczeństwu zaczyna brakować tkanki łącznej, co pociąga za sobą katastrofalne skutki dla osób, zwłaszcza najsłabszych: dzieci, dorastającej młodzieży, niepełnosprawnych, chorych i ludzi w podeszłym wieku. Trzeba zatem zachęcać do refleksji,

---

<sup>20</sup> D. Kukła, *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S. M. Kwiatkowski, S. Sirojć, Aspra-JR, Warszawa 2006, s. 30.

<sup>21</sup> J. Mastalski, J. Siewiora, *Formacja wychowawców...*, dz. cyt., s. 18-19.



która pomoże nie tylko wierzącym, lecz wszystkim ludziom dobrej woli w ponownym odkryciu wartości małżeństwa i rodziny”<sup>22</sup>.

Nie ma więc wątpliwości, iż w kształceniu przyszłych nauczycieli nie można pominąć *paradygmatu nauczycielskiej edukacji prorodzinnej*. W konsekwencji należy docenić pedagogikę rodziny oraz wszelkie wykłady i ćwiczenia zogniskowane wokół zagadnień familiologicznych. Nauczyciel musi przecież mieć pogłębioną świadomość przyszłej współpracy z rodzicami w procesie edukacyjnym. Studia pedagogiczne mają także pomóc w formowaniu się prawidłowych relacji rodzinnych. Znajomość zasad i reguł w tym zakresie pomaga także w życiu osobistym przyszłych nauczycieli.

## 8. Globalny trend uczenia się przez całe życie

Nie ma wątpliwości, iż „efektem wielopłaszczyznowych zmian zachodzących we współczesnym świecie jest ewolucja społeczeństwa wiedzy w kierunku społeczeństwa uczącego się. Permanentna edukacja stała się integralną składową życia, warunkiem niezbędnym do właściwego funkcjonowania w otaczającym świecie, szczególnie na rynku pracy”<sup>23</sup>. Komisja Europejska sformułowała następującą definicję *lifelong learning*: „wszelkie działania związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”<sup>24</sup>.

Jak więc widać, jest to globalny trend, który stał się koniecznością dla normalnego funkcjonowania człowieka w otaczającym go świecie. Stąd też również w Polsce politycy starają się upowszechnić ów trend. W załączniku do jednej z uchwał Rady Ministrów można przeczytać: „Polityka uczenia się przez całe życie odnosi się nie tylko do wąsko rozumianych umiejętności potrzebnych na rynku pracy i do kształcenia ustawicznego dorosłych. Opiera się na założeniu, że równie ważna jest spójność społeczna, wyrównywanie szans, a więc między innymi wczesna edukacja dzieci. Doceniana jest też wysoka jakość edukacji szkolnej i szkolnictwa wyższego, które muszą zapewniać solidne wykształcenie ogólne (w tym tak zwane kluczowe kompetencje) jak i dobre przygotowanie do radzenia sobie na rynku pracy

<sup>22</sup> Jan Paweł II, *Audienca Generalna* (1.12.1999), „L'Osservatore Romano” 3(2000), s. 23.

<sup>23</sup> G. Maniak, *Kształcenie się przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 214(2015), s. 128 (128-139).

<sup>24</sup> Tamże, s. 129.

(zatrudnienie lub indywidualna aktywność gospodarcza), co wiąże się nierozzerwalnie z gotowością do stałego nabywania umiejętności, poszerzania wiedzy i rozwijania kompetencji społecznych”<sup>25</sup>.

W kontekście studiów przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela warto nie zapomnieć o *paradygmacie nauczycielskiej edukacji permanentnej*. Nauczyciel jest niejako z samej specyfiki zawodu zobowiązany do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji. W programach studiów należałoby uwzględnić postulaty zawarte w cytowanym powyżej załączniku. A zatem „wyzwania dla realizacji polityki uczenia się przez całe życie w Polsce dotyczą szczególnie:

- dalszego upowszechnienia dobrej jakości wczesnej edukacji i opieki,
- lepszego dopasowania kształcenia i szkolenia do potrzeb gospodarki i rynku pracy,
- rozwoju uczenia się dorosłych, w tym zwłaszcza osób nisko wykwalifikowanych i starszych”<sup>26</sup>.

## 9. Globalna tendencja do ewaluacji

Nie ma wątpliwości, iż istnieje moda na ewaluację. Jest ona obecna w wielu obszarach ludzkiej aktywności. Szczególnie preferowana jest w ostatnich latach w edukacji. Rację ma jednak G. Mazurkiewicz, kiedy pisze, że „najważniejszą umiejętnością służącą zapewnieniu przydatności ewaluacji zewnętrznej jest umiejętność zachęcania tych, których wyniki badań dotyczą (głównie dyrektorów i nauczycieli), do refleksji nad tym, co z takich badań wynika. Podstawowym czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie procesu ewaluacji w systemie nadzoru, będzie zdolność przekonania osób pracujących w szkołach, że badanie poziomu spełniania wymagań państwa ma służyć szkole w nieustannej próbie poprawiania jakości własnej pracy, że ma sens i przyniesie przydatne informacje, że jest bezpieczne i szkole nie zaszkodzi”<sup>27</sup>. Nie można się także nie zgodzić z opinią, iż „stworzony system ewaluacji

---

<sup>25</sup> *Perspektywa uczenia się przez całe życie* (Załącznik do Uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.), Warszawa 2013, s. 26, [w:] strona internetowa [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll\\_2013\\_09\\_10zal\\_do\\_uchwaly\\_rm.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf), dostęp z dn. 19.05.2017.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> G. Mazurkiewicz, *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, WUJ, Kraków 2012, s. 26 (13-36).

nie zastąpi systemu egzaminów zewnętrznych czy innych stosowanych do tej pory źródeł i sposobów zdobywania danych na temat szkoły”<sup>28</sup>.

Warto też wspomnieć, iż ewaluacja nie może być pozbawiona wymiaru aksjologicznego, który jawi się jako gwarant rzetelności i personalistycznego podejścia do osób jej poddanych. Stąd też można zasugerować kilka postulatów dotyczących aksjologicznego wymiaru ewaluacji. Wartości te stanowią filary procesu ewaluacyjnego. Należą do nich: wartość godności, wartość powołania nauczycielskiego, wartość uczciwości, wartość odpowiedzialności, wartość prawdy i wolności, wartość rozwoju, wartość kompetencji, wartość skuteczności oraz wartość trwałości<sup>29</sup>.

W tym kontekście istnieje ważny postulat wychowania studentów kierunków nauczycielskich do afirmacji ewaluacji. Stąd też nie można pominąć w kształceniu przyszłych edukatorów *paradygmatu nauczycielskiej edukacji kreatywnej*. W niej to właśnie ewaluacja odgrywa ważną rolę. Student poprzez studia powinien kształtować w sobie kreatywne podejście do zawodu. Polega ono na ciągłym poszukiwaniu nowych metod i sposobów kształcenia i wychowania. Kreatywność to przecież moc twórcza, która ściśle wiąże się z ludzkimi umiejętnościami<sup>30</sup>. Można zatem powiedzieć, iż jest to twórcza aktywność. Jest to jakiegoś rodzaju proces, dzięki któremu powstają nowe koncepcje i idee. Istotne jest także myślenie kreatywne prowadzące do uzyskania oryginalnych i stosownych rozwiązań. Kreatywność to także cechy osobowości, przekonania, zespół wartości i motywacje oraz zainteresowania cechujące jednostki kreatywne<sup>31</sup>. Studia powinny wprowadzić studenta w te obszary i zachęcić do pozostania w nich.

## 10. Globalna tendencja do poszukiwań skutecznej edukacji

Nie można zapomnieć o jeszcze jednym niezwykle istotnym trendzie globalnym, który dotyka współczesną edukację. Jest nim permanentne poszukiwanie optymalnych warunków i metod dla skutecznego oddziaływania edukacyjnego. A przecież „właściwa edukacja człowieka powinna uwzględnić równowagę

<sup>28</sup> Tamże, s. 17.

<sup>29</sup> J. Mastalski, *Aksjologiczne aspekty ewaluacji – pokusy ominięcia*, [w:] *Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, red. Jan Grzesiak, Wyd. UAM i PZWS w Kaliszu, Konin – Kalisz 2017, s. 21-32.

<sup>30</sup> M. Waters, *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, tłum. W. Grajkowska, Medium, Warszawa 1999, s. 107.

<sup>31</sup> D. Whetten, K. Cameron, *Developing Management Skills*, Prentice Hall, New York 2002, s. 12.

między ekstraspekcją i introspekcją, recepcją i percepcją, jak również równowagę w działaniu na przedmiotach realnych i abstrakcyjnych, w formowaniu się *ja* empirycznego i transcendentnego, rozumieniu zjawisk i pojęć, udziału w kulturze materialnej i duchowej oraz w tworzeniu języka zamkniętego i otwartego<sup>32</sup>.

Wydaje się, że istotnym dziesiątym postulatem w kontekście powyższego trendu jest *paradygmat nauczycielskiej edukacji skoncentrowanej na nauczaniu wychowującym*. Przed laty M. Śnieżyński pisał, że „jeżeli chce się wziąć odpowiedzialność za przyszłe pokolenia, nie można uwolnić się od funkcji wychowawczej [...]; nie jest to zadanie łatwe, ale czyż można tak ważną dziedzinę w życiu człowieka pozostawić przypadkowi, udawać, że się jej nie widzi, zasłaniać się wieloma realiami, a czasem iluzorycznymi powodami?”<sup>33</sup>. Przyszły nauczyciel powinien przygotować się do pełnienia w przyszłości roli zarówno dydaktycznej, jak i wychowawczej.

Warto przypomnieć, iż nauczanie wychowujące to „wszechstronny i harmonijny rozwój osobowości ucznia tak w sferze intelektualnej, jak i moralnej, estetycznej oraz zdrowotnej dokonujący się na zasadzie wzajemnego przenikania się i uzupełniania procesu nauczania i wychowania realizowanego w dialogu i współpartnerstwie nauczycieli i uczniów”<sup>34</sup>. Do takiej roli trzeba się przygotować. Stąd tak ważny jest zarówno program kształcenia na studiach wyższych, jak i indywidualne podejście nauczycieli akademickich do studentów. A jakże w tym miejscu nie przytoczyć słów, które choć napisane przed ponad dwudziestu laty, pozostają nadal aktualne. Nauczyciel jest zmuszony „do działania zawodowego w sposób respektujący pulę poleceń często między sobą sprzecznych: bycia odpowiednio empatycznym, troskliwym, skłonny do przechodzenia do postawy odpowiedniego zdystansowania, sięgania do zachowań technicznych, ocen uprzedmiotawiających; rozumienia, ale i wymagania. Wydaje się, zrozumienie wagi wmontowania w praktykę i teorię pedagogiczną ambiwalencji w roli nauczyciela nadal nie jest zadowalające”<sup>35</sup>.

Podsumowując powyższe refleksje, należy stwierdzić, iż współczesne trendy cywilizacyjne mające zasięg globalny wpływają na kształt edukacji. To z kolei koreluje z kształceniem przyszłych nauczycieli. Nie ma wątpliwości, że jakość przygotowania nauczycieli do zawodu ma istotny wpływ na kształt edukacji. Kompetentny, twórczy nauczyciel to duży krok w stronę nowoczesnego, na

<sup>32</sup> W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Impuls, Kraków 2001, s. 75-76.

<sup>33</sup> M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 30.

<sup>34</sup> Tamże, s. 25.

<sup>35</sup> L. Witkowski, *Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych (w stronę pedagogiki ambiwalencji)*, [w:] *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. T. Lewowicki, WP UW i IP UŚ, Warszawa – Cieszyn 1995, s. 98.

miarę współczesnych czasów, kształcenia i wychowania. Profesor K. Denek w 2007 roku pisał: „Jednym z istotnych zadań edukacji jutra jest obiektywne spojrzenie na teorię i praktykę kształcenia i wychowania młodego pokolenia Polaków w kontekście przeżywanego momentu dziejowego”<sup>36</sup>. Nie ma wątpliwości, iż studia nauczycielskie muszą taki moment brać pod uwagę.

Warto pochylić się w badaniach nad jakością kształcenia przyszłych nauczycieli, bowiem we współczesnej cywilizacji powstaje poziom globalny, będący zespołem organizacji ekonomicznych, politycznych, kulturowych, militarnych czy przestępczych, które są usytuowane w konkretnych geograficznie i politycznie miejscach, i których oddziaływanie ma zasięg światowy<sup>37</sup>. Globalizacja staje się interakcją ogromnej ilości osób, które ze sobą współdziałają na różnych płaszczyznach. Ma to oczywiście konkretny wpływ na edukację lokalną. Stąd też tak ważny jest nauczyciel, który potrafi poruszać się w przestrzeni naznaczonej globalizmem.

**Streszczenie:** Autor omawia globalne trendy, które mają znaczący wpływ na jakość edukacji, a jednocześnie „wymuszają” sposób przygotowania nauczycieli do zawodu. Są to: globalna dehumanizacja, globalna mediatyzacja, globalna deaksjologizacja, globalna ekonomizacja edukacji, globalny syndrom uzależnienia cywilizacyjnego, globalny trend uczenia się przez całe życie, globalna tendencja do ewaluacji, globalne przemiany społeczne, globalna defamiliaryzacja, globalna tendencja do poszukiwań skutecznej edukacji. W tym kontekście autor przypomina paradygmaty związane z przygotowaniem nauczycieli do zawodu. Wśród nich wymienia, m.in. takie jak: edukacja personalistyczna, edukacja medialna czy edukacja skoncentrowana na nauczaniu wychowującym.

**Słowa kluczowe:** paradygmat, nauczyciel, globalizacja, cywilizacja, pedeutologia

**Abstract:** The author discusses global trends that have a significant impact on the quality of education, while „forcing” the way teachers prepare for the profession. These are: global dehumanization, global mediatization, global deaxiologization, global economization of education, global civilizational addiction syndrome, global trend of lifelong learning, global tendency for evaluation, global social change, global defamilization, global tendency to search for effective education. In this context the author recalls the paradigms of teacher preparation for the profession. Among them are listed for example such as: personalistic education, media education, education focused on educational teaching.

**Keywords:** paradigm, teacher, globalization, civilization, pedeutology

<sup>36</sup> K. Denek, *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra*, red. T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner, WTN, Wrocław 2007, t. 1, s. 116.

<sup>37</sup> E. Wnuk-Lipiński, *Oblicza globalizacji – konceptualizacja pojęcia*, [w:] *Globalizacja. I co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004, s. 20.

## Bibliografia

- Andrukowicz W., *Edukacja integralna*, Impuls, Kraków 2001.
- Banach Cz., *Kultura pedagogiczna i wychowawcza szkoły*, „Wychowanie na co dzień” 7-8(2004), s. 11.
- Bielecki J., *Integralny rozwój osobowy i jego uwarunkowania*, [w:] strona internetowa <http://www.fidesetratio.org.pl/files/plikipdf/bielecki5.pdf>, s. 2-3, dostęp z dn. 10.05.2015.
- Bloom A., *Umysł zamknięty. O tym jak szkolnictwo wyższe zawiodło demokrację i zubożyło dusze dzisiejszych studentów*, tłum. T. Bieroń, Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Czupryk R., *Wartość edukacji*, „Pedagogika Katolicka” 7(2010), s. 102-110.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch T., t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Denek K., *Tatrzańskie dyskursy wokół edukacji jutra*, [w:] *Edukacja jutra*, red. T. Koszycz, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner, WTN, Wrocław 2007.
- Fromm E., *O sztuce miłości*, tłum. A. Bogdański, Wyd. Sagittarius, Warszawa 1994.
- Jan Paweł II, *Audienca Generalna* (1.12.1999), „L'Osservatore Romano” 3(2000), s. 23.
- Kołodziej J., *Mediatyzacja (rzeczywistości społecznej)*, [w:] *Słownik terminologii medialnej*, red. W. Pisarek, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2006.
- Kołodziej J., *Wartości polityczne. Rozpoznanie, rozumienie, komunikowanie*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2011.
- Kukła D., *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S. M. Kwiatkowski, S. Sirojć, Aspra-JR, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Dylematy. Inicjatywy. Przebudzenia*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.
- Legutko P., *Szum doskonały. Rozmowa o zaletach i wadach Internetu z prof. R. Tadeusiewiczem*, „Tygodnik Powszechny” 23(2002), s. 5.
- Maniak G., *Kształcenie się przez całe życie – idea i realizacja. Polska na tle Unii Europejskiej*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach” 214(2015), s. 128-139.
- Mastalski J., *Aksjologiczne „pulapki” współczesnej edukacji*, [w:] *Edukacja jutra. Aksjologiczno-kulturowy fundament edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Wyd. Naukowe Humanitas, Sosnowiec 2015.

- Mastalski J., *Aksjologiczne aspekty ewaluacji – pokusy omińnięcia*, [w:] *Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, red. Jan Grzesiak, Wyd. UAM i PZWS w Kaliszu, Konin – Kalisz 2017.
- Mastalski J., *Porażki aksjologiczne w rodzinie*, „Sosnowieckie Studia Teologiczne” XI(2013), s. 99-111.
- Mastalski J., *Przestrzenie obaw i dylematów związanych z jakością kształcenia*, [w:] *Jakość innowacji i ewaluacja w edukacji*, red. J. Grzesiak, WPA, Kalisz 2015.
- Mastalski J., *Samotność globalnego nastolatka*, PAT, Kraków 2007.
- Mastalski J., Siewiora J., *Formacja wychowawców w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Homo Dei, Kraków 2017.
- Mazurkiewicz G., *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*, [w:] *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, red. G. Mazurkiewicz, WUJ, Kraków 2012, s. 13-36.
- Melosik Z., *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej*, [w:] *Rola i miejsce technologii informacyjnej w okresie reformy edukacji w Polsce*, red. T. Lewowicki, B. Siemieniecki, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Milian L., *Spółczesność informacyjna. Groźba dehumanizacji osobowości czy nadzieja na racjonalizację zachowań?*, [w:] *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego. Dylematy cywilizacyjno-kulturowe*, red. L. H. Haber, Wyd. AGH, Kraków 2002.
- Perspektywa uczenia się przez całe życie* (Załącznik do Uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 r.), Warszawa 2013, [w:] strona internetowa [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll\\_2013\\_09\\_10zal\\_do\\_uchwaly\\_rm.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/01/plll_2013_09_10zal_do_uchwaly_rm.pdf), dostęp z dn. 19.05.2017.
- Śnieżyński M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.
- Waters M., *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, tłum. W. Grajkowska, Medium, Warszawa 1999, s. 107.
- Whetten D., Cameron K., *Developing Management Skills*, Prentice Hall, New York 2002.
- Witkowski L., *Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych (w stronę pedagogiki ambivalencji)*, [w:] *Dylematy metodologiczne pedagogiki*, red. T. Lewowicki, WP UW i IP UŚ, Warszawa – Cieszyn 1995.
- Wnuk-Lipiński E., *Oblicza globalizacji – konceptualizacja pojęcia*, [w:] *Globalizacja. I co dalej?*, red. S. Amsterdamski, Warszawa 2004.





Олександра Дубасенюк

---

## **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

### **ROZWÓJ UKIERUNKOWANIA ZAWODOWEGO I PEDAGOGICZNEGO PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI**

#### **THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND EDUCATIONAL DIRECTION OF FUTURE TEACHERS**

Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності у науковій психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що на сучасному етапі виникла необхідність розробки сучасних наукових підходів, на основі яких по-новому вирішувалися б питання підвищення ефективності виховання учнівської молоді. Методологічною базою окресленого дослідження становлять ідеї, узагальнення, висновки діалектичної теорії пізнання, теорії професійної діяльності про творчий розвиток особистості, про тенденції науково-технічного і соціального прогресу, логіко-гносеологічні основи навчально-виховного та навчально-виробничого процесів.

У дослідженні використовувалися загальнопедагогічні теорії С.У. Гончаренка, С.Я. Батишева, І.А. Зязюна, В.В. Краєвського, Н.Г. Ничкало, Л.О. Хомич; психологічні теорії П.К. Анохіна, І.Д. Бежа, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, П.Я. Гальперіна, Є.О. Клімова, Н.В. Кузьміної, Г.С. Костюка, Е.О. Мілерян, З.А. Решетової, Л.С. Рубінштейна, Н.Ф.Тализіної та ін., що містять висновки та положення психологічної науки про розвиток особистісних властивостей, розумових здібностей учнів і формування в них навичок соціальної поведінки та прийомів інтелектуальної і трудової діяльності; висновки й положення провідних педагогічних теорій, що відображають тенденції педагогічної освіти, професійного становлення вчителя; провідні ідеї основних напрямів реформування діяльності загальноосвітньої і професійної школи.

Якісні зміни в соціальній сфері, глибокі перетворення у змісті праці вчителя-вихователя, що зумовлені соціально-економічною ситуацією в країні, упровадження сучасних технологій виховання і навчання викликають неперервні зміни у професійній виховній діяльності.

Суттєві характеристики процесу професійного становлення педагога визначаються провідною роллю розвитку особистості учня як громадянина незалежної держави, єдністю соціальної, філософської, психологічної, педагогічної природи педагогічної діяльності вчителя-вихователя.

Дослідження здійснювалося на основі історичного, особистісного, діяльнісного, системного підходів.

Мета дослідження – простежити розвиток професійно-педагогічної спрямованості майбутніх педагогів у процесі навчально-виховної діяльності в умовах формувального експерименту.

У педагогічних дослідженнях в основному застосовують дві наукові стратегії – лонгітюдну та порівняльну. Перевірялася ефективність розробленої дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом<sup>1</sup>. Формувальний експеримент здійснювався нами із урахуванням цих двох стратегій. За допомогою лонгітюдного методу простежувалася динаміка змін у характеристиках виховної діяльності кожного із учасників експериментальних груп до і після формувального експерименту. Порівняльний метод реалізовувався шляхом зіставлення результатів діяльності експериментальних і контрольних груп (ЕГ і КГ) у процесі дослідної роботи.

Проаналізуємо результати лонгітюдного дослідження. Відповідно до концептуальної моделі професійної виховної діяльності (ВД) виявлено психолого-педагогічні чинники, що зумовили вибір нами основних показників, за якими можна було б зробити висновок стосовно ефективності розробленої дидактичної системи, побудованої за технологічним підходом.

У процесі дослідження було виявлено діагностовані параметри або «вузлові точки»: професійно-педагогічна спрямованість, зокрема показники мотиваційної сфери, рівня задоволеності процесом оволодіння основами продуктивної ВД; педагогічні здібності; виховна умілість в оцінці компетентних суддів – рівень задоволеності діяльністю студентів у процесі різних видів занять і практик, педагогічні здібності, успішність знань, рівень сфор-

---

<sup>1</sup> Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: Монографія. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.; Практикум з педагогіки: навч. посіб. /з ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир, Житомир. дерд. пед ун-т, 2002. – 482 с.

мованості педагогічних умінь, рівень підготовленості до ВД. Простежувалася динаміка визначених показників у процесі дослідження.

Використовувалися такі методи дослідження: спостереження, бесіда, анкетування, моделювання, ранжування, самооцінка, рейтинг, метод полярних профілів, методи математичної статистики<sup>2</sup>.

Проаналізуємо динаміку професійно-педагогічної спрямованості студентів вищого педагогічного навчального закладу. Професійна спрямованість, на думку Б.Ф. Ломова, «виступає як системоутворювальна властивість особистості, що визначає її психологічний склад». Окреслена характеристика досліджувалася багатьма вченими (С.Л. Рубінштейн, О.М. Леонт'єв, Б.Г. Анан'єв, Б.Ф. Ломов, О.Г. Ковальов, К.К. Платонов, Н.В. Кузьміна та ін.) з позицій загальної теорії систем.

Саме ця властивість описує цілі, потреби, інтереси, схильності, мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації особистості, ставлення її до оточуючого середовища і до різних напрямів виховної діяльності, зокрема. Дослідження мотиваційної сфери проводилося поетапно у процесі професійного становлення майбутнього вчителя, аналізувалися мотиви вибору професії педагога, розвиток професійної мотивації під час вивчення педагогічних дисциплін і різних видів практики, що дозволило в динаміці простежити розвиток педагогічної і виховної спрямованості майбутніх учителів<sup>3</sup>.

Відповідно до логіки дослідження розглянемо особливості мотиваційної сфери студентів-першокурсників. Ми намагалися виявити спонукальні чинники, що зумовлюють причину вибору педагогічної професії і дають змогу визначити найголовніше у ставленні до виховної діяльності. З цією метою нами використовувалася анкета для визначення професійної придатності абітурієнтів<sup>4</sup>. Результати опитування (таблиця 1) свідчать, що на першому етапі дослідження характер спонукальних чинників має однакову спрямованість в експериментальних та контрольних групах.

Половина першокурсників (54%) до провідних – відносить професійні мотиви: інтерес до учительської праці, любов до дітей, бажання спілкуватися з ними.

<sup>2</sup> *Методы системного педагогического исследования* / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

<sup>3</sup> Зязюн І.А. *Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб.* / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

<sup>4</sup> *Методы системного педагогического исследования* / Под ред. Н.В.Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

Таблиця 1. Мотиви вибору педагогічної професії

№ з/п	Мотиви	Кількість відповідей (у%)	
		ЕГ	КГ
1.	Інтерес до роботи, до спілкування з дітьми	55,2	48,3
2.	Любов до дітей	52,6	58,0
3.	Привабливість професії вчителя (мрія дитинства)	46,5	36,5
4.	Привабливість роботи з улюбленим предметом	36,6	41,9
5.	Можливість вчити і виховувати	29,0	33,3
6.	Бажання наслідувати професію улюбленого вчителя	21,9	31,0
7.	Привабливість шкільної обстановки	17,6	12,9
8.	Прагнення розвинути педагогічні здібності	14,2	15,3
9.	Привабливість, суспільна значущість професії вчителя	12,2	11,8
10.	Прагнення розширити свій кругозір	10,5	29,0
11.	Престижні мотиви	9,7	10,7
12.	Поради вчителів	7,9	11,8
13.	Наслідувати батьків, знайомих, родичів	7,0	11,8
14.	Наявність педагогічних здібностей	6,1	13,9
15.	Збіг обставин	3,5	2,0

На друге місце ставляться навчально-пізнавальні мотиви (39,2%): привабливість роботи з улюбленим предметом. Виділяються певною мірою і мотиви соціальної ідентифікації: вибір обраної професії під впливом улюблених учителів (26%), батьків-педагогів, друзів.

Проте професійний мотив – можливість виховувати і вчити молодь – є привабливим лише для третини першокурсників. Більшість студентів не усвідомлює виховну сутність професії педагога, її соціальну значущість, а також можливості педагогічної професії у плані самореалізації своїх здібностей, нахилів. Тому під час вивчення курсу педагогіки передбачалося дослідити процес подальшого розвитку мотиваційної сфери майбутніх учителів, а також спонукальні чинники розвитку пізнавального інтересу до проблем виховання й освіти, що давало б мож-

ливість визначити ефективність розвивальної технології, на основі якої був побудований даний курс. Аналіз мотиваційної сфери, як зазначалося, відображає потреби особистості, які постають підґрунтям задоволеності вчительською професією і характеризують ступінь емоційного ставлення до неї майбутніх педагогів. Чим більше привабливих сторін у своїй професії вбачає студент, тим успішніше він вирішує професійні завдання і тим більш стійким є його ставлення до майбутньої діяльності.

Тому одночасно із дослідженням мотиваційної сфери студентів постійно вимірювався індекс задоволеності різними видами навчальної діяльності, а також різними видами педагогічних практик. Він змінюється у межах від  $-1$  до  $+1$ .

За результатами опитування слід зазначити, що 85% опитуваних висловили задоволеність новою технологічною побудовою курсу педагогіки, індекс задоволеності становить 0,53.

За допомогою методу полярних профілів визначався коефіцієнт значущості (К.З.), який теж варіює у межах від  $-1$  до  $+1$ . Останній дозволив виявити причини, що сприяють набуттю основ виховної майстерності. Викликають задоволення з боку студентів такі чинники: систематичність, послідовність (0,89), виділення суттєвого у процесі викладання навчального матеріалу, чітка організація кожного з етапів заняття (0,87), сприятлива емоційна атмосфера (0,81), побудова навчального заняття як системи педагогічних задач (0,79), спонукання студентів до самовиховної, самоосвітньої діяльності (0,7), постійний зв'язок теоретичних положень із шкільною практикою, опора на передовий педагогічний досвід (0,5).

Отримані результати свідчать про значне підвищення показників професійної та пізнавальної мотивації, а також мотивів самореалізації майбутніх учителів.

Разом з тим, студенти прагнуть більш глибоко знайомитися із різними концептуальними підходами, альтернативними виховними системами, із сучасними педагогічними технологіями, з більшою кількістю активних методів навчання і виховання, з формами індивідуального і диференційованого підходу у виховній роботі (таблиця 2). Ці побажання студентів були цілком слушними і задовольнялися значною мірою у процесі вивчення таких педагогічних дисциплін, як історія педагогіки, основи педагогічної майстерності, технологія навчально-виховного процесу, практикум з виховної роботи.

Подальша експериментальна робота показала постійне зростання рівня засвоєння студентами теоретичних знань і сформованості прак-

тичних умінь. Ці висновки підтверджують результати узагальнюючих контрольних робіт, які містили ряд завдань проблемного характеру. Якість знань студентів експериментальних груп становила: з педагогіки – 84,3%, з історії педагогіки – 89,3%, з основ педмайстерності – 90,2%, з технології навчально-виховного процесу – 91,3%.

Таблиця 2. Спонукальні чинники, що характеризують рівень проведення практичних занять з курсу «Педагогіка»

№ з/п	Спонукальні чинники	К.З.
1.	Систематичність, послідовність при викладанні навчального матеріалу	0,88
2.	Виділення суттєвого, головного у навчальному матеріалі	0,85
3.	Чітка організація кожного з етапів заняття	0,84
4.	Емоційність, сприятлива психологічна атмосфера під час проведення заняття	0,81
5.	Побудова навчального процесу як системи практичних завдань, педагогічних задач	0,77
6.	Технологічна розробка практичного заняття	0,7
7.	Заняття сприяє самовиховній, самоосвітній діяльності студента, розвитку педагогічних здібностей	0,69
8.	Зв'язок теорії з практикою виховання і навчання, опора на передовий досвід	0,5
9.	Проблемна побудова заняття	0,31
10.	Застосування різноманітних активних форм і методів навчання	0,18
11.	Здійснення індивідуального і диференційованого підходів у процесі занять	0,13
12.	Аналіз сучасних технологій навчання і виховання	0,1

Переконливі дані були одержані нами під час дослідження динаміки педагогічної спрямованості майбутніх учителів у процесі проведення різних видів педагогічних практик (неперервної, навчаючої, стажерської). Вимірювався насамперед індекс задоволеності педагогічною діяльністю практикантів – J. На I, III, V курсах даний показник відповідно становить – 0,41; 0,56; 0,68, що свідчить про наявність тенденції до підвищення рівня задоволеності обраною професією.

Звертання до методики полярних профілів дало можливість виявити причини даної тенденції. За результатами першого зрізу, проведеного після неперервної практики на II курсі, домінували мотиви, які не були прямо пов'язані із предметом виховної діяльності, такі, як: вимоги методистів до практикантів (0,43), умови проведення практики (0,4), а потім вже професійні мотиви. Другий (на IV курсі) і третій (на V курсі) зрізи, проведені після навчаючої і стажерської підпрактики, показали суттєві зміни в ієрархії мотивів ВД. Домінуючими стали мотиви, які пов'язані з потребою одержати бажаний продукт ВД, а саме потреба майбутніх педагогів розвивати ініціативу, самостійність учнів (0,78; 0,87); активізувати їх пізнавальну діяльність (0,68; 0,92); приваблює сам процес спілкування з дітьми (0,72; 0,81); можливість сприяти розвитку особистості (0,51; 0,78).

Далі висуваються мотиви самореалізації, які базуються на співпаданні змісту педагогічної роботи і здібностей, особистісних властивостей майбутніх учителів. Це свідчить про: можливість реалізації студентами своїх професійних якостей (0,58; 0,63) і здібностей (0,65; 0,83), потреби у самостійності (0,52; 0,6); прагнення застосувати набуті знання на практиці (0,73; 0,83). Зріс рівень знань випускників порівняно з молодшими курсами (0,16; 0,68).

Таблиця 3. Зміни у структурі мотивів ВД за результатами формувального експерименту (КЗ – коефіцієнт значущості, РМ – рангове місце)

№ з/п	Мотив	Експериментальна група						Контрольна група			
		I зріз		II зріз		III зріз		I зріз		II зріз	
		КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ	КЗ	РМ
1.	Різноманітність форм виховної роботи	0,26	6,5	0,4	4	0,49	4	0,11	1	0,29	3
2.	Можливість сприяти розвитку особистості	0,24	4	0,51	6	0,78	9	0,21	4	0,4	5
3.	Реалізація професійних якостей	0,26	6,5	0,58	8	0,63	7	0,24	5	0,43	7,5
4.	Реалізація професійних здібностей	0,29	8	0,65	10	0,83	11,5	0,25	6	0,42	6
5.	Самостійність у роботі	0,18	2	0,52	7	0,60	6	0,18	3	0,48	11

6.	Можливість застосувати знання на практиці	0,31	9	0,73	14	0,83	11,5	0,26	7	0,51	14
7.	Задоволеність рівнем методичного керівництва	0,23	3	0,43	5	0,36	2	0,31	11	-0,2	1
8.	Потреба активізувати пізнавальну діяльність учнів	0,34	11	0,68	12	0,92	15	0,30	9,5	0,49	12
9.	Потреба розвинути ініціативу, самостійність учнів	0,37	12	0,78	15	0,87	14	0,29	8	0,47	10
10.	Потреба у спілкуванні з дітьми	0,38	13	0,72	13	0,81	10	0,32	12	0,43	7,5
11.	Відповідність роботи наявним знанням і вмінням студента	0,16	1	0,59	9	0,68	8	0,12	2	0,36	4
12.	Творчий характер ВД педагога	0,33	10	0,66	11	0,85	13	0,30	9,5	0,44	9
13.	Сприятливе професійне середовище	0,40	14	0,38	2	0,51	5	0,36	13	0,58	15
14.	Робота викликає чи не викликає фізичного напруження	0,25	5	0,12	1	-0,14	1	0,45	15	-0,12	2
15.	Необхідність виконувати вимоги методистів	0,43	15	0,39	3	0,37	3	0,40	14	0,50	13

Студенти визначають і привабливі сторони ВД педагога, а саме: її творчий характер (0,66; 0,85); різноманітність форм виховної роботи (0,4; 0,49), разом з тим достатньо напружений характер ВД – (-0,12; -0,14).

Умови організації педагогічних практик теж мають певне значення для студентів, хоча вони не виступають як домінуючі чинники. Так, наголошується на важливості сприятливого професійного середовища, ставлення вчителів до практикантів (0,38; 0,51). Передусім студенти відзначають певні труднощі, що викликані важкими умовами, в яких нині опинилася школа: слабка навчально-матеріальна база, обмаль дидактич-



ного обладнання, методичного забезпечення, що значно відображається на рівні виховної роботи з учнями.

Однак, крім загальних тенденцій в оцінці результатів практик, є відмінності педагогічних практик на IV та V курсах. Студенти IV курсу проходили практику у міських школах, випускники – переважно у сільських школах. Причому частина з них працювала за індивідуальними планами у віддалених районах. Всі ці обставини знайшли своє відображення і на рівні задоволеності практиками.

Так, при наявності в цілому сприятливого, доброзичливого середовища у сільських школах (0,51), рівень методичної допомоги з боку вчителів нижчий, аніж такий же показник у міських школах (0,36 проти 0,43). Студенти, які працюють по одному або декілька осіб у віддалених районах на робочих місцях, відчують потребу у кваліфікованій методичній допомозі за фахом. Періодичні консультації викладачів лише частково задовольняють ці потреби. У ряді районів Житомирської та Рівненської областей студенти відчують не тільки труднощі методичного характеру, але й труднощі, що пов'язані з недостатнім рівнем підготовленості дітей, відсутністю інтересу до навчання, пасивністю частини учнів у позакласній роботі. Проте студенти, які працюють у сільських школах, відзначають більш сприятливі умови для вивчення індивідуальних особливостей дітей, викладання предмету, здійснення індивідуального підходу у педагогічному процесі. Збільшується вагомість таких чинників, які можливість закріпити теоретичні знання на практиці, сформувати педагогічні вміння та навички, набути методичної підготовки. Результати практики в цілому свідчать про глибоке усвідомлення випускниками специфіки та труднощів виховної діяльності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя поряд з іншими властивостями досліджувався рівень сформованості педагогічних здібностей студентів, які є умовою успішності виконання ними різних видів виховної діяльності. Результати дослідження представлені у таблиці 4.

Третина студентів I курсу мала невизначену думку щодо рівня розвитку власних педагогічних здібностей, 10% студентів були переконані у наявності таких здібностей, більше половина опитуваних (58,8%) припускали, що мають педагогічні здібності.

Після педагогічних практик на III і V курсах збільшилася кількість студентів, переконаних у тому, що вони мають необхідні для роботи здібності (відповідно 21,6% і 27,95%). Зросла кількість студентів (65,0% та 63,3%), які вважають, що мають такі здібності. Зменшилася також кількість студентів, які не визначили свою позицію.

Таблиця 4. Розподіл думок щодо рівня сформованості педагогічних здібностей у самооцінці студентів і оцінці експертів

№ з/п	Рівень сформованості педагогічних здібностей	До практики (у%)	Після практики			
			III курс		V курс	
			Самооцінка	Оцінка	Самооцінка	Оцінка
1.	Переконаний, що маю педагогічні здібності	10,3	21,6	24,0	27,9	25,0
2.	Припускаю, що маю педагогічні здібності	58,8	65,0	43,0	63,3	43,3
3.	Не впевнений, що маю педагогічні здібності	8,2	2,1	8,9	4,4	15,8
4.	Переконаний, що не маю педагогічних здібностей	–	–	–	–	9,2
5.	Думка не визначена	23,7	10,3	24,1	4,4	3,9

Отримані результати також свідчать на користь експериментальної системи дослідження.

Аналіз сформованості виховних умінь за наслідками формувального експерименту дає можливість зробити певні висновки. Узагальнення отриманих даних підтверджують, що середні значення комплексного вміння теоретично і практично розв'язувати виховні задачі у групах, які пройшли через розвивальну технологію навчання у процесі вивчення усіх педагогічних дисциплін і в період різних видів практик, значно вище середнього значення показників контрольних груп, які навчалися за традиційною системою. Якщо в експериментальних групах воно дорівнювалося – 0,84, то у контрольних – 0,66. Результати розподілу студентів за рівнем умілості представлені у таблиці 5.

Таблиця 5. Розподіл студентів експериментальної та контрольної груп за рівнем виховної умілості в оцінці експертів

Група за рівнем умілості	Рівень умілості	Експериментальна		Контрольна	
		Осіб	%	Осіб	%
I	Низький	31	4,8	213	33,0
II	Середній	182	27,9	266	41,2
III	Достатній	349	53,5	137	21,2
IV	Високий	90	13,8	30	4,6
	Всього	652	100%	646	100%

Отримані дані підтверджують доцільність обраного критерію, який означає, що педагогічні вміння повинні бути сформованими не менше, ніж у 70% студентів і на рівні не нижче, ніж середньому. За нашими даними кількість таких студентів в ЕГ досягає 95,2%, у контрольних – 67%.

Відмінності між рівнями сформованості виховних умінь були підтвержені за допомогою непараметричного Н – критерію Краскелла-Валліса для незалежних вибірок.

На завершальному етапі водночас більш чіткіше окреслилися групи студентів за рівнем підготовленості до виховної діяльності (репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий).

Таким чином, результати лонгітюдного і порівняльного аналізу визначених показників формувального експерименту підтверджують гіпотезу про те, що можна суттєво підвищити рівень підготовки студентів до продуктивної виховної діяльності шляхом розробки і впровадження розвивальної технології навчання, яка забезпечує спеціально організований вплив на виявлені під час констатувального експерименту психолого-педагогічні чинники продуктивності виховної діяльності. Отже, доведено ефективність розробленої дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом.

**Анотація:** У статті узагальнено результати формувального експерименту, у процесі якого перевірялася ефективність розробленої дидактичної системи підготовки майбутніх учителів до виховної роботи за технологічним підходом. Проведений експеримент засвідчив про значні позитивні зміни у характеристиках навчально-професійної діяльності студентів експериментальних груп, а саме: у мотиваційній сфері, показниках виховної спрямованості та виховної умілості. У цілому дані порівняльного дослідження свідчать про суттєві переваги в показ-

никах експериментальної групи перед контрольною. Зокрема педагогічні вміння сформовані у 95,2% випускників на рівні не нижче, ніж середньому (на середньому, достатньому та високому), що навчалися за розробленою педагогічною технологією. Тим самим підтверджена часткова гіпотеза про можливості суттєвого підвищення рівня продуктивності підготовки майбутніх учителів до виховної роботи з учнівською молоддю за рахунок спеціально організованого впливу на виявлені на попередніх етапах дослідження психолого-педагогічні чинники. Отанне свідчить про високу ефективність розробленої дидактичної системи.

**Ключові слова:** дидактична система, підготовка майбутніх учителів до виховної роботи, технологічний підхід, психолого-педагогічні чинники

**Abstract:** The article deals with the results of forming experiment, during which the efficiency of the didactic system for training of future teachers for educational performance according to technological approach is tested. The experiment showed significant positive changes in the characteristics of teaching and professional work of the students of experimental groups, namely in the field of motivation, upbringing performance and educational direction. In general, the comparative research of data indicates significant advantages in experimental group to control one. Particularly, pedagogical skills are formed in 95,2% of the graduates, who has been trained by the developed pedagogical technology, at a level no lower than the average. Thus, the partial hypothesis about the possibility of significant improving the level of efficiency of the professional training of future teachers to upbringing work with the students due to the specially organized influence on the detected at earlier stages of the research psychological and educational factors has been confirmed. The latter testifies the high efficiency of the developed didactic system.

**Keywords:** didactic system; the professional training of future teachers for educational performance; technological approach; psychological and educational factors

## Бібліографія

- Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*: монографія / О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с.
- Зязюн І.А. *Педагогіка добра: ідеали і реалії*: наук.- метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
- Методи системного педагогічного дослідження* / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.
- Кузьмина Н.В., Реан Д.А. *Професіоналізм педагогічної діяльності*: метод. пособ. / Н.В. Кузьмина, Д.А. Реан. – СПб – Рыбинск, 1993. – 54 с.
- Практикум з педагогіки*: навч. посіб. / за ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир, Житомир. дерд. пед ун-т, 2002. – 482 с.

Daniel Kukla

---

## WYZWANIA WOBEC EDUKACJI NAUCZYCIELSKIEJ

### ВИКЛИКИ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ

### CHALLENGES OF TEACHER EDUCATION

#### 1. Wstęp

Współczesna edukacja wyższa stawia wiele wyzwań i wymagań wobec przyszłego pedagoga, który chcąc się dostosować, a zarazem odnaleźć w realiach permanentnie zmieniającego się świata, musi się uczyć. W obecnej hierarchii celów kształcenia i wychowania duży nacisk kładzie się na kształtowanie postaw, następnie dopiero na rozwijanie niezbędnych umiejętności i wyposażenie przyszłych pedagogów w wiedzę. Bez wątplenia taka kolejność ma wpływ na wykreowanie jednostek twórczych, otwartych, a zarazem niezależnych, a więc odpowiadających ideałowi czasów, w których przyszło nam żyć.

Federic’o Mayor w raporcie „Przyszłość świata” pisze: „wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji nauczycieli na wszystkich poziomach. Dziś jakość edukacji zależy od jakości kadry pedagogicznej i jej ofiarności”<sup>1</sup>. Dynamiczne zmiany społeczno-gospodarcze, jakie zachodzą w świecie współczesnym, nie pozostają bez znaczenia dla wykonywania zawodu nauczyciela.

Profesja pedagoga jest z pewnością jedną z najtrudniejszych ze względu przede wszystkim na swoją nieprzewidywalność. Nie można bowiem wyposażać studenta w trakcie nauki w gotowe recepty, które rozwiążą pojawiające się trudności. Praca z ludźmi, szczególnie z dziećmi i młodzieżą, to ciągłe niespo-

---

<sup>1</sup> F. Mayor, *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych. Warszawa 2001, s. 380.

dzianki i tylko od właściwego kształcenia jest uzależnione, jak proces wychowywania będzie przebiegał i jak pedagog poradzi sobie w praktyce. Istotne jest również wyposażenie samego studenta w wiedzę z zakresu rynku pracy, aby sam nie czuł się zagubiony i przeszedł płynnie od edukacji do pracy.

## 2. Jakość edukacji nauczycielskiej

Stawiane przed współczesnym nauczycielem wymogi i zadania korelują m.in. z jego przygotowaniem do pracy w zmieniających się warunkach społeczno-gospodarczych. K. Denek podkreśla, iż nauczyciel na każdym szczeblu nauki, chcąc odpowiedzialnie wykonywać swoją pracę, powinien być osobą o „kompetencjach zawodowych, umiejętnościach gromadzenia, a zarazem przetwarzania nowych informacji oraz podejmowania decyzji skutecznego działania. Przyszłym pedagogom nie może być obca: rozwinięta zdolność komunikowania się; łatwość w nawiązywaniu kontaktów i umiejętność wpływania na otoczenie poprzez mistrzowskie opanowanie dialogu i negocjacji oraz intelektualna i moralna gotowość głoszenia prawdy”<sup>2</sup>.

Współcześnie nauczyciel powinien pełnić rolę dydaktyka, diagnosty, terapeuty właściwie do tego przygotowanego<sup>3</sup>, co jest dowodem jego profesjonalizmu. Ów profesjonalizm odzwierciedla się posiadaniem następujących umiejętności, które powiązane w jeden zbiór świadczyć będą o posiadanych kompetencjach:

- umiejętność nauczania i właściwego organizowania procesu kształcenia zarówno w zakresie nauki teorii, jak i praktyki mającej zastosowanie w codziennym życiu,
- umiejętność sprawowania właściwej opieki nad dziećmi i młodzieżą, diagnozowania, socjalizacji oraz resocjalizacji,
- umiejętność oddziaływania na postawy wychowanków, kształtowania ich systemu wartości, tak by był on zgodny ze społecznie akceptowanymi normami, pisząc w skrócie: nauczyciel powinien być dobrym wychowawcą,
- umiejętność w kształtowaniu w uczniach od najmłodszych lat nawyku permanentnej edukacji,
- umiejętność wspomagania uczniów w kształtowaniu ich przyszłych życiowych planów,

---

<sup>2</sup> K. Denek, *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroza, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 110.

<sup>3</sup> U. Ordon, *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze współczesnej szkoły*, red. A. Marzec, AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008, s. 35.

- umiejętność nawiązania i podtrzymywania współpracy z rodziną i jej najbliższym środowiskiem,
- umiejętność obiektywnego oceniania i sprawdzania poczynań edukacyjnych uczniów oraz analizowanie wszelkich niepowodzeń szkolnych,
- umiejętność racjonalnego organizowania własnego warsztatu pracy, planowania trafiającego w zapotrzebowania uczniów i społeczeństwa rozwoju<sup>4</sup>.

Spełniający wszystkie powyższe wymogi nauczyciel zdaje się nierealistycznie wykreowanym „typem idealnym” we współcześnie funkcjonującym świecie. Pomijając fakt, iż podobnie jak w innych zawodach i tu pracują osoby do wykonywania tej pracy zupełnie się nienadające, niewłaściwie przygotowane, to czasami mimo odpowiednich predyspozycji i właściwego wykształcenia zdobytego w toku studiów, nauczyciel nie posiada odpowiedniej ilości środków umożliwiających mu np. pogłębianie wiedzy, zainteresowań.

Należy w tym miejscu wspomnieć m.in. o istotnej roli, jaką odgrywa właściwe wykształcenie. Bowiem „profesjonalizm nauczyciela wymaga osiągnięcia właściwego profilu i standardów wykształcenia. W badaniach pedagogicznych wciąż poszukuje się racjonalnych i efektywnych koncepcji przygotowania zawodowego nauczycieli, umożliwiających właściwą realizację zadań stawianych przed zmieniającą się szkołą i nauczycielstwem jako grupą społeczno-zawodową”<sup>5</sup>. W kształceniu przyszłych pedagogów wyróżnia się dwa podstawowe modele. Są to: model szerokoprofilowy i wąskoprofilowy. Pierwszy z nich dotyczy szerokiego zakresu wiedzy i umiejętności, które pogłębiane są systematycznie w trakcie kształcenia, samodoskonalenia. Z kolei drugi model odnosi się do pogłębiania wiedzy z zakresu metod pracy z uczniem<sup>6</sup>.

By lepiej zobrazować zależności, jakie zachodzą między efektywnością pracy zawodowej nauczyciela a jego umiejętnościami, warto zwrócić uwagę na poszczególne etapy jego rozwoju zawodowego, zwiększające zakres jego kompetencji. I tak wyodrębnia się tu cztery etapy:

a) etap wzorców metodycznych charakteryzujący się wykorzystywaniem w pracy rozwiązań wcześniej już stosowanych, tj. posługiwanie się gotowymi konspektami lekcji czy programami. Zachowań takich upatrywać można

<sup>4</sup> Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2001, s. 50-61.

<sup>5</sup> U. Ordon, *Modele przygotowania zawodowego nauczycieli*, [w:] *Nowe oblicza pedagogiki. Pojęcia. Przedstawiciele. Literatura*, red. A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska, Wyd. AJD, Częstochowa 2008, s. 144-145.

<sup>6</sup> Tamże.

w niewłaściwym przygotowaniu do wykonywania pracy nauczyciela czy braku pewności siebie, co do podejmowanych działań,

b) etap krytycznej refleksji – polega na krytycznym stosunku do własnej pracy. Dostrzeganie popełnianych błędów możliwe jest dzięki ciągłemu poszerzaniu zakresu swojej wiedzy czy zdobywanemu doświadczeniu. Na tym etapie nauczyciel dostrzega korelacje, jakie zachodzą między wykorzystywanymi przez niego metodami pracy a osiąganymi efektami, z czasem odpowiednio dobierając owe metody i stosując je zamiennie,

c) etap samokontroli, czyli umiejętność regulacji własnych zachowań, zgłębiania wiedzy o sobie samym,

d) twórczy etap mający miejsce, gdy nauczyciel na podstawie zdobytego doświadczenia i wiedzy oraz rozwijającego się krytycyzmu zaczyna wprowadzać w swojej pracy zmiany i innowacje<sup>7</sup>.

Warto zatem zwrócić uwagę na postulaty proponowane przez badaczy zajmujących się kształceniem pedagogów, których spełnienie na pewno może podnieść jakość polskiego szkolnictwa. Są to:

1. Limitowanie liczby studentów – kandydatów na nauczycieli w uczelniach w zależności od zapotrzebowania na nauczycieli przy jednoczesnym znaczącym zwiększeniu środków na kształcenie (wprowadzenie niezależnej ścieżki finansowania). W każdej sytuacji wymaga to perspektywicznej polityki zatrudniania nauczycieli, stałego monitorowania potrzeb i elastycznego reagowania w razie zagrożenia deficytem.

Jak jest dziś? Kształcimy masowo nauczyciel, a raczej wypadaloby powiedzieć „bezrobotnych”. Rynek pracy nie wchłania już tak dużej liczby wykwalifikowanych pedagogów-nauczycieli. Oczywiście są rejony, gdzie nauczycieli brakuje w danej specjalności, a w innym rejonie jest ich stanowcza nadwyżka, co powoduje zwiększenie stopy bezrobotnych nauczycieli lub ich przekwalifikowania.

2. Selekcja wewnątrz uczelni nie tylko na poziomie egzaminu wstępnego do uczelni, ale w związku z wyborem określonego profilu kształcenia. Uczelnie powinny brać pod uwagę dotychczasowe osiągnięcia akademickie studentów, tak aby tylko najlepsi mieli szansę zostać np.: nauczycielami. Mniejszej liczbie studentów należy zaproponować bardzo dobre przygotowanie do pracy w szkole, poszerzając ofertę kształcenia o treści, których obecnie brakuje.

---

<sup>7</sup> J. Bielski, *Rozwój zawodowy nauczyciela a efektywność pracy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika. Tom 8. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Język – komunikacja – etyczność – twórczość*, red. J. Piekarski, E. Czarnicka, A. Głowała, Płock 2009, s. 31-35.



Jak jest dziś? Oczywiście jeszcze ustala się limity przyjęć, ale jedynym weryfikatorem jest średnia ze świadectwa dojrzałości. To nie jest dobry miernik, czy ktoś się nadaje na studia pedagogiczne, a tym bardziej na określoną specjalizację pedagogiczną (nauczycielską).

3. Zwiększenie poziomu wymagań kwalifikacyjnych. Wzorem większości krajów europejskich wprowadzenie obowiązku uzyskania dyplomu studiów jednolitych magisterskich dla nauczycieli.

Jak jest dziś? Zaczynamy dochodzić do tego standardu, aczkolwiek nadal jest problem z nauczycielami języków obcych i tu zatrudnia się osoby, które mają tylko licencjat lub go właśnie kończą.

4. Zmiany w programach kształcenia dla nauczycieli. Aktualizacja wiedzy zarówno kierunkowej, jak i psychopedagogicznej, właściwy dobór kadry kształcącej, wysokie standardy wiedzy. Wyraźne powiązania zajęć kierunkowych z dydaktyką przedmiotową. Zwiększenie minimalnych standardów godzinowych dla zajęć z psychologii i pedagogiki, dydaktyk przedmiotowych oraz praktyk – podniesienie kompetencji wychowawczych.

5. Zmiana organizacji praktyk: zwiększenie liczby godzin i rodzajów praktyk, obowiązkowe kontrakty pomiędzy uczelniami, wydziałami a konkretnymi szkołami, w których będą jasno określone zadania i zobowiązania obydwu stron. Najlepsi (przynajmniej mianowani) nauczyciele powinni być wynagradzanymi mentorami, wolontariat w szkole – szansą na poznanie całej pracy szkoły.

Jak jest dziś? Dziś praktyki to konieczność a nie przyjemność. A praktykant częstokroć jest „natrętem”, który pojawia się w danej placówce, zakładzie pracy<sup>8</sup>.

Właściwe wykształcenie zawodowe nauczycieli stanowi jeden z czynników niezbędnych do tego, by móc określić ich mianem kompetentnych, wiąże się to z ideą tworzenia społeczeństwa opartego na wiedzy, co wymaga wpajania przekonania czy zachęcania do permanentnego uczenia się<sup>9</sup>. Bez wątpienia jednak zaletą jest obowiązujący w Polsce wymóg wykształcenia akademickiego nauczycieli na każdym etapie nauczania. O ile poziom i zakres kształcenia przyszłych pedagogów jest zadowalający, o tyle popracować

<sup>8</sup> Por. T.M. Zimny, *Zarządzanie jakością edukacji*, [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny, Wyd. Menos, Częstochowa 2002, s. 520-527.

<sup>9</sup> J. Łysek, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zmieniającej się Europie*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroza, Wyd. Impuls, Kraków 2005, s. 76-77.

należy nad poprawą organizacji niezwykle ważnych praktyk pedagogicznych<sup>10</sup>, których poziom zwykle nie jest zbyt wysoki.

Współczesność oczekuje, a zarazem i wymaga, od kadry nauczającej/pedagogicznej nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia, pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno-polityczno-gospodarczym, ale również wyznaczać będzie trendy w edukacji. Dziś edukacja musi dostosować się, ale i podążać za błyskawicznymi zmianami, jakie dokonują się „tu i teraz”, których jesteśmy świadkami, ale i sprawcami. Nauczyciel to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. To, co wczoraj, to przeszłość, to, co dziś, to już jutro... jutro to przyszłość. Właśnie na to „przyszłe jutro” powinniśmy przygotowywać młode pokolenie.

Nowoczesne społeczeństwo wymusza „stworzenie” nowego typu człowieka – przedsiębiorczego, z odpowiednimi kwalifikacjami i umiejętnościami, skłonnego do ryzyka.

Spółczesność, żyjąca w warunkach dynamicznych przemian związanych z procesami uprzemysłowienia, urbanizacji i globalizacji, musi szczególną wagę przywiązywać do procesu edukacji. Szkoła nie może koncentrować się jedynie na przekazywaniu wiedzy dotyczącej rozwoju naukowo-technicznego, ale musi wyposażyć młodą jednostkę w swoistego rodzaju mądrość, która pozwoli jej osiągać zasadnicze cele życiowe.

Raport Komisji Europejskiej *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia* jest dokumentem, który proponuje model społeczeństwa uczącego się – edukacja i kształcenie się przez całe życie. Edukacja – czytamy – jest podstawą rozwoju osoby i integracji społecznej, a wyzwania w zakresie edukacji to:

- początek społeczeństwa informacyjnego; stworzone zostały nowe technologie informacji, które zmieniają styl pracy ludzi i styl zarządzania nimi;
- rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, co oznacza powstanie nowego modelu zdobywania wiedzy przez całe życie;
- globalizacja gospodarki oznaczająca powstanie globalnego rynku<sup>11</sup>.

A co za tym idzie, w *Białej Księdze* określono pięć podstawowych celów w dziedzinie edukacji:

---

<sup>10</sup> E. Kameduła, *Koncepcje zmian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela...*, dz. cyt., s. 259.

<sup>11</sup> Por. *Biała Księga. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyd. TWP, Warszawa 1997, s. 45-48.

- zachęcanie do zdobywania nowej wiedzy; edukacja zarysowuje się jako pierwszoplanowy czynnik inspirowania, pobudzania i rozwijania osoby ludzkiej;
- zbliżenie szkoły i sektora przedsiębiorstw;
- walka ze zjawiskiem wykluczania – marginalizacji tych, którzy nie mają dostępu do wiedzy;
- upowszechnienie biegłej znajomości trzech języków używanych we Wspólnocie (w tym ojczystego);
- równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych<sup>12</sup>.

Kształcenie i wychowywanie ludzi zdolnych do pełnego funkcjonowania we współczesnym świecie wymaga przebudowy obecnych systemów edukacyjnych, bo tylko kształcenie dzieci i młodzieży może je przygotować do życia w globalnej rzeczywistości. Edukacja musi koncentrować się na wszystkich grupach wiekowych. Poziom kształcenia zawodowego nie tylko jest istotny dla przyszłości, ale również ma wpływ na to, jakiego ucznia wychowamy w przedszkolu, czy też na poziomie przedzawodowym.

Współczesna edukacja stoi dziś przed wieloma wyzwaniami, którym sprostanie wymaga nie tylko gruntownej reformy szkolnictwa, ale przede wszystkim zmiany postawy uczniów i nauczycieli, bo to oni tworzą system edukacji, w którym przepisy są tylko dodatkami. Najistotniejsze cele to:

- rozwarstwienie się przestrzeni społecznej szkoły;
- przewyciężenie napięć związanych z ambiwalencją procesów towarzyszących globalizacji;
- zapobieganie wykluczeniom społecznym i kulturowym;
- skuteczne przeciwdziałanie rozpadowi tradycyjnych norm i wzorców ludzkiego działania oraz systemów wartości, narastających fali prymitywnych standardów kultury masowej i postaw konsumpcyjnych, wreszcie walka z dehumanizacją człowieka;
- stworzenie nowego modelu szkoły reprezentującego wartości i ideały społeczeństwa informacyjnego opartego na wiedzy i oświacie;
- przeciwdziałanie syndromowi wirtualizacji;
- ukształtowanie nowego modelu człowieka<sup>13</sup>.

<sup>12</sup> Por. tamże, s. 56-59.

<sup>13</sup> S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 49-50.

Zdobyta wiedza ma stać się przede wszystkim wiedzą praktyczną, przydatną w działaniu i skuteczniającą je. W sposób szczególny chodzi tutaj o podejmowanie czynności, które związane są z przeciwdziałaniem największym zagrożeniom i niebezpieczeństwom ogólnoswiatowym: głodowi, biedzie, ubóstwu, wojnie czy terroryzmowi. Edukacja współczesna ma z jednej strony uświadomić człowiekowi istnienie tych niebezpieczeństw, pokazać te największe problemy dzisiejszych czasów, z drugiej zaś – wskazać możliwości i sposoby walki z nimi bądź przynajmniej poszukiwać sposobów na ich rozwiązanie.

Należy pamiętać, że:

- jakość systemu edukacyjnego będzie tak dobra jak jakość pracy nauczycieli;
- dobry system edukacyjny zapewnia każdemu dziecku maksymalny rozwój;
- szkoła jest lepsza, gdy współpracuje z rodzicami dziecka;
- nowoczesna szkoła pracująca na potrzeby społeczeństwa wiedzy musi równoważyć funkcje egalitarne<sup>14</sup>.

Nie można pozostawać obojętnym na wpływy globalizacyjne, które doprowadzają do różnorodności warunków gospodarczych, społecznych i kulturowych. Podejście jednak do rozwoju edukacji musi zmierzać w kierunku fundamentalnych wartości, czyli troski o jednostkę, o jej prawa, tolerancję i wzajemne zrozumienie, tożsamość kulturową, dążenie do pokoju, walkę z ubóstwem, dzielenie się władzą. Tylko mądre narody są w stanie te cele osiągnąć i nie zatracić się w pędzie ku nowoczesności.

Współczesny pedagog jednoczącej się Europy powinien trafnie pojmować, jak funkcjonują wszelkiego rodzaju systemy materialne i społeczne, wyczuwać, na jakich przesłankach, i jak użytych, oparte są komunikaty i działania do nich skierowane, umieć pomóc uczniom dostrzec sens tam, gdzie inni widzą tylko chaos, umieć współpracować z innymi ludźmi w zespołach i samemu decydować, jak wykonać zadanie. Muszą cały czas się uczyć, zgodnie ze zdobytą wiedzą radzić sobie z nowymi obowiązkami i tym, co niesie postęp naukowy i techniczny.

### **3. W kręgu rozważań przyszłych nauczycieli...**

W mojej codziennej pracy spotykam się z liczną grupą przyszłych pedagogów, nauczycieli. Podczas jednych z zajęć na studiach podyplomowych

---

<sup>14</sup> Por. *Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, s. 71.

z zakresu kwalifikacji pedagogicznych poprosiłem studentów, aby opisali, jaki powinien być ten ów współczesny edukator i wychowawca młodzieży. Poniżej przedstawiam najciekawsze opisy przyszłych pedagogów:

- „Nauczyciel jest jedną z ważniejszych osób w życiu dziecka, która bierze czynny udział w jego wychowaniu, kształtowaniu jego osobowości i dalszego rozwoju, dlatego też każdy pedagog powinien dążyć do tego, by móc być określanym mianem dobrego nauczyciela”.

- „Wciąż zadajemy sobie pytanie, jakimi cechami powinien się wyróżniać współczesny nauczyciel. Wymagania stawiane nauczycielom są wciąż precyzowane, ponieważ wraz z upływem czasu zachowanie i prawa uczniów oraz system edukacyjny zmieniają się, tak więc nauczycielowi wciąż narzuca się i sugeruje bycie elastycznym. Próbuje się wciąż dążyć do polepszenia więzi między nauczycielem a uczniem, bo jak wiadomo, komunikacja zachodząca między wychowawcą a wychowankiem będzie miała wpływ na dobro i rozwój osobowościowy ucznia. Sposób, w jaki wprowadzi on wychowanka w życie, zdecyduje, jakim człowiekiem będzie w przyszłości. Cięży więc ogromna odpowiedzialność na nauczycielu, jego zadaniem jest zwrócenie uwagi na zmiany, jakie zachodzą w naszym otoczeniu i w samym człowieku – jego myśleniu, nastawieniu i czynach”.

- „Współczesny pedagog to z pewnością osoba, która ma charyzmę, osobowość i powołanie do zawodu. To człowiek, który rozwija wciąż swoje umiejętności, zdobywa nowe doświadczenia i doskonali swoją wiedzę. Mogę także z przekonaniem stwierdzić, że to musi być ktoś, kto potrafi utrzymać dobre relacje z uczniem i jego rodzicem oraz potrafi stworzyć w klasie zdrową atmosferę, gdzie uczeń, ale i także jego opiekun, zawsze będą się czuć komfortowo i bezpiecznie. Zawód nauczyciela powinien wiązać się z poczuciem satysfakcji i zadowolenia z wykonywanej pracy.”

- „Nauczyciel w swym zawodzie nie jest kimś takim, jak każdy inny w swojej pracy. Nauczyciel to człowiek o niewzruszonych zasadach i szerokich horyzontach. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który w swoim życiu zarówno publicznym, jaki prywatnym daje przykład wychowawczych cnót. Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, być sprawiedliwym, w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska,

utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką. Nauczyciel współczesny jest poszukujący i wdrażający nowe metody nauczania, nie posługujący się trudnym słownictwem, schludny, czysty, jasno przedstawiający materiał, lubiący swą pracę, znający psychologię, znający nowe metody nauczania, czytający prasę pedagogiczną, szczerzy, przekonujący, naturalny, mający swój niepowtarzalny styl, umiejący się uczyć od innych i umiejący się przyznać do błędu. Współczesny nauczyciel konsekwentnie dąży do podniesienia własnych umiejętności pedagogicznych, jest rzetelny, obiektywny”.

- „W szkole nie powinno być miejsca dla nauczycieli bez powołania. Nauczyciel powinien lubić dzieci, dobrze czuć się w ich towarzystwie i z całą pewnością nie powinien traktować ich jako kogoś gorszego od siebie. Dobry nauczyciel to taki, który rozumie, iż każdy uczeń jest inny i może różnić się nie tylko zainteresowaniami, ale także preferowanym stylem sensorycznym, stylem myślenia, a także rodzajem inteligencji. Nauczyciel powinien być doskonałym pedagogiem. Jego zajęcia powinny być ciekawe, wiadomości podawane żywo. Zadaniem dobrego nauczyciela jest „uczyć tak, aby uczeń sam zaczął się uczyć”. Nauczyciel powinien być dla uczniów autorytetem, szczególnie w dziedzinie, w której naucza”.

- „Pedagog, nauczyciel, wychowawca, opiekun, możemy go określić wieloma terminami, tak jak i możemy przypisać mu wiele niezmiennych cech, jakimi powinien charakteryzować się ów nauczyciel zarówno dzisiaj, jak i kilkanaście lat wstecz. Najważniejszymi z nich są dostępność, otwartość, umiejętność kontaktu z uczniami, sprawiedliwość i obiektywizm. Nauczyciel powinien być obowiązkowy, sumienny, kulturalny, budzący zaufanie, posiadający umiejętności planowania pracy własnej i zbiorowej, posiadający wiedzę merytoryczną, mądrość życiową, poczucie humoru. Przede wszystkim i należałoby od tego zacząć, powinien lubić dzieci i młodzież, czyli mieć tzw. talent pedagogiczny, właściwość trafnego postępowania w nieoczekiwanych sytuacjach”.

- „Nauczyciel według mnie powinien być przede wszystkim innowacyjny. Powinien uwzględnić fakt, że jego uczniowie grają w gry, korzystają z Internetu, dlatego na tradycyjnej lekcji mogą się nudzić. Dlatego nauczyciel powinien uświadomić sobie potrzebę, konieczność ciągłego doskonalenia się. Powinien nauczyć się tworzenia własnych systemów metodycznych. Bardzo ważna jest również umiejętność generowania wiedzy o tym, czego jeszcze nie ma, ale co może być lub powinno być”.

- „Idealny nauczyciel powinien być przyjacielem każdego dziecka, nie powinien faworyzować i dyskryminować żadnego z nich. Każdy uczeń powinien czuć się jednakowo ważny, lubiany i traktowany z szacunkiem. Dziecko powinno mieć możliwość zwrócenia się do wychowawcy z każdym proble-

mem. A nauczyciel powinien umieć stworzyć atmosferę przyjaźni, zrozumienia i wzajemnego zaufania”.

- „Od człowieka, który przez wiele lat będzie uczył moje dziecko, oczekuję rzetelnej wiedzy – zarówno na tematy poruszane na lekcjach przedmiotowych, jak i ogólnej znajomości zasad społecznych, erudycji oraz szeroko pojętych nauk humanistycznych. Powinien być dobrym organizatorem życia klasy – posiadać umiejętności zaplanowania i realizacji w sposób interesujący zajęć w szkole oraz poza szkołą. Powinien prowadzić lekcje w sposób ciekawy, zróżnicowany, z wykorzystaniem różnych pomocy naukowych, aby zainteresować dziecko nauką. Oczekuję również kulturalnego zachowania wobec uczniów, jak i pokory wobec siebie samego. Cenię nauczycieli za umiejętność przyznania się do błędu, chęć samodoskonalenia psychicznego i intelektualnego. Cenię również umiejętność indywidualnego podejścia do ucznia jako człowieka, korekty swojego postępowania zależnie od sytuacji. Bezwzględnie wymagam tolerancji wobec wiary, poglądów politycznych oraz pochodzenia rodziców – nie jest według mnie dopuszczalna żadna indoktrynacja młodego człowieka – do tego nauczyciel nie ma prawa. Nie ma prawa również, aby przekraczać granice nietykalności cielesnej ucznia. Wymagam cierpliwości, delikatności oraz powstrzymania swoich emocji i chęci jakiegokolwiek agresji. Cenię więc ogólne kompetencje zawodowe. Nade wszystko nauczyciel powinien być po prostu dobrym i mądrym człowiekiem”.

- „Dobry wychowawca posiada doskonale wyczucie psychiki dziecięcej, reprezentuje postawę pełną szacunku i zaufania do dziecka. Dziecko traktuje jako pełnowartościowego człowieka na każdym etapie rozwoju, bo jest samoistną siłą i wartością – jest podmiotem. Aby stać się takim właśnie, należy najpierw dobrze poznać siebie samego, być sobą i przede wszystkim odnaleźć własną drogę życia: «Najpierw bądź sam i bądź tym, kim, przez Ciebie mogą być inni». Tylko tak przygotowany do pełnienia swojej misji nauczyciel potrafi uświadomić, zrealizować i wyegzekwować konkretne efektywne zadania, co pozwoli uczniom rozwijać się zarówno w sferze naukowej, jak i przystosować się do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie. Należą do nich zadania społecznie użyteczne oraz o charakterze zabawowo-rozrywkowym. Niezwykle istotne jest uwrażliwienie uczniów od najmłodszych lat na niesienie innym bezinteresownej pomocy, która obecnie staje się rzadkością. Bo dobry nauczyciel: «Jest nie po to, aby go kochali i podziwiali, ale po to aby on działał i kochał»”.

Praca pedagoga obecnie w nowym systemie ma na celu ułatwienie wychowankom zrozumienia, m.in. zmieniającej się rzeczywistości społecznej, cech i tendencji współczesnej cywilizacji, wyzwań globalnych i narodowych,

uczenia praw i obowiązków obywatelskich, pomagania w poszukiwaniu sensu życia, konstruowaniu planów edukacyjnych i życiowych, słowem – przygotowania wychowanków do spotkania z przyszłością<sup>15</sup>. Dlatego pedagog nie może być przygotowany do pracy tylko poprzez ukończone studia czy różnorodne formy doskonalenia, ale powinien samodzielnie prowadzić obserwację współczesnego świata, aby uczniom przekazywać sądy ważne dla ich edukacji. Tak więc prawdziwy pedagog musi posiadać bogatą osobowość, bogatą nie tylko poprzez to, że została obficie wyposażona przez naturę, ale również bogatą dzięki temu, co sam w niej wykształcił, nagromadził i ukształtował.

#### 4. Zakończenie

Obecnie oczekuje się i wymaga od systemu edukacji nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia pedagogów, nauczycieli, którzy będą wyznaczać bieg wszelkim przemianom społeczno-polityczno-gospodarczym, ale i również wyznaczać będą trendy w edukacji. Dziś edukacja musi dostosować się, ale i podążać za błyskawicznymi zmianami, jakie dokonują się „tu i teraz”, których jesteśmy świadkami, ale i sprawcami<sup>16</sup>. Pedagog to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych.

**Streszczenie:** Współcześni pedagodzy ery globalizacji powinni się odznaczać wyjątkowymi predyspozycjami i powołaniem do zawodu. Pedagog posiadając własną, niepowtarzalną osobowość i własne niepowtarzalne cechy indywidualne, wykonuje zawód ze wszech miar ceniony i uznawany. To on przygotowuje przyszłe pokolenie do funkcjonowania w nowej rzeczywistości społecznej. To od niego zależy „jakość przyszłego społeczeństwa”. Dlatego ważny jest odpowiedni dobór a następnie edukacja przyszłych pedagogów, aby byli „wzorami do naśladowania”. Zamiłowanie do wykonywania tego jakże wyjątkowego zawodu powinno być podyktowane określonymi predyspozycjami zawodowymi, oczywiście określonymi przez posiadany typ osobowości, który warunkuje skuteczność działań pedagogicznych w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a tym samym warunkuje dojście do pełnego profesjonalizmu i mistrzostwa w zawodzie.

---

<sup>15</sup> B. Włazlik, B. Fischer, *Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wyd. UO, Opole 2005, s. 158-159.

<sup>16</sup> D. Kukla, *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 262.



**Słowa kluczowe:** jakość edukacji nauczycieli, dydaktyka, społeczeństwo, globalizacja, nauczyciel przyszłości

**Abstract:** Contemporary pedagogists of the age of globalisation should possess special predispositions and vocation to the profession. A pedagogist having own, unique personality and own unique individual features, carries out a valued and recognised profession. It is him who prepares future generations to functioning in the new social realities. On him depends the „quality of the future society”. This is the reason why the appropriate choice of the education of the future teachers is so important. They should be the appropriate example to follow. A passion for this profession should be imposed by certain professional predispositions, specified by the type of personality, which determines the efficiency of didactic actions in the education process and, at the same time, determines achieving complete professionalism and mastery in this occupation.

**Keywords:** quality of teachers' education, didactics, society, globalization, teacher of the future

## Bibliografia

- Adaptacja młodego nauczyciela w zawodzie*, red. T. Wróblewska, Wyd. Mazowiecka Wyższa Szkoła Humanistyczno-Pedagogiczna, Łowicz 1998.
- Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji. Przemiany i perspektywy*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2001.
- Banach Cz., *Nauczyciel wobec zadań reformy edukacji i własnego rozwoju zawodowego*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zadań reformy*, red. H. Kosętki, B. Pietrzyka, R. Ślęczki, Wyd. AP, Kraków 2004.
- Biała Księga. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Wyd. TWP, Warszawa 1997.
- Bielski J., *Rozwój zawodowy nauczyciela a efektywność pracy pedagogicznej*, [w:] *Pedagogika. Tom 8. Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Język – komunikacja – etyczność – twórczość*, red. J. Piekarski, E. Czarnecka, A. Głowała, Płock 2009.
- Denek K., *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroza, Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Delors J., *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Kameduła E., *Koncepcje zmian w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroza, Wyd. Impuls, Kraków 2005.

- Kukla D., *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych przyszłych nauczycieli*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. J.W. Maliszewski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Kwiatkowska H., *Wymagania nowego uczenia się człowieka a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kruk M., *Edukacja i wychowanie w dobie globalizacji*, [w:] *Edukacyjne zagrożenia i wyzwania młodego pokolenia*, red. D. Rondalska, A. Zduniak, Wyd. WSB, Poznań 2000.
- Lewowicki T., *Przemiany filozofii edukacyjnej a kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, Wyd. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Sekcja Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli ZG ZNP, Warszawa 1991.
- Łysek J., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zmieniającej się Europie*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, red. H. Moroza, Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Wyd. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Ordon U., *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, [w:] *Funkcje opiekuńczo-wychowawcze współczesnej szkoły*, red. A. Marzec, AJD w Częstochowie, Częstochowa 2008.
- Ordon U., *Modele przygotowania zawodowego nauczycieli*, [w:] *Nowe oblicza pedagogiki. Pojęcia. Przedstawiciele. Literatura*, red. A. Marzec, E. Sadowska, E. Piwowarska, Wyd. AJD, Częstochowa 2008.
- Raport o kapitale intelektualnym Polski*, 2008, [w:] strona internetowa [www.eduforum.pl/modules/Publikacje/files/%5B040304%5D%20Danuta%20Stawska%20%20Edukacja%20wczesnoszkolna%20j.doc](http://www.eduforum.pl/modules/Publikacje/files/%5B040304%5D%20Danuta%20Stawska%20%20Edukacja%20wczesnoszkolna%20j.doc), dostęp z dn. 25.05.2010.
- Włażlik B., Fischer B., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanym systemie edukacji*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Wyd. UO, Opole 2005.

Олена Семенов

---

## НАСТАВНИЦТВО В НАУЦІ І ОСВІТІ: АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

### MENTORING W NAUCE I EDUKACJI: PODEJŚCIE ANDRAGOGICZNE

### MENTORING IN SCIENCE AND EDUCATION: ANDRAGOGICAL APPROACH

На початку XXI ст. освіта, освіта дорослих перетворюється із засобу на мету розвитку людини; ознаками освіти визначено доступність, відкритість, міжкультурність, універсалізацію змісту, технологічну інноваційність<sup>1</sup>. У документах ЮНЕСКО «Навчатися аби жити», в ухвалених міжнародних конвенціях, рекомендаціях, деклараціях освіти розглядають як найвище право, ціннісний скарб, необхідну умову сталого розвитку і людського капіталу, «головну політичну програму громадянського суспільства»<sup>2</sup>.

Рівень якісної освіти упродовж життя вважають найбільш вагомим із показників, за якими вимірюється рівень розвитку кожної країни. Якісна освіта<sup>3</sup>, наголошує В. Кремень, має формувати потребу в постійному

---

<sup>1</sup> Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г., Аніщенко О.В., Волярська О.С. *Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя* / 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. – К.: Педагогічна думка, 2016. – С. 128.

<sup>2</sup> *A Memorandum on Lifelong Learning* / Commission of the European Communities. – Brussels, 30.10.2000 [Електронний ресурс]. – URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf). – Загол. з екрану. – Мова англ.

<sup>3</sup> *Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін* / Доповідь Президента НАПН України В.Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mext.go.jp>.

саморозвитку особистості за допомоги формальної, неформальної та інформальної освіти – від народження й упродовж життя, що тісно між собою взаємопов'язані та взаємодоповнювані. Якісна освіта як суспільне благо і визначальне право людини, зауважує Г. Філіпчук<sup>4</sup>, завдяки політичній волі, активній позиції громадянського суспільства і професійного середовища, синергетичним зусиллям і соціальної відповідальності, держави, неурядових інституцій, бізнесу, громадськості і сім'ї щодо різносторонньої підтримки політики освіченості Нації, є одним із головних індикаторів стану її розвитку і національної безпеки.

Однак, як показує аналіз Звіту про глобальну конкурентоспроможність (The Global Competitiveness Report), у 2014-2015 рр. за показником «якість освітньої системи» Україна посідала 72-е місце серед 144 держав, за показником «якість наукових досліджень» – 67-е місце, за показником «здатність до інновацій» – 88-е місце<sup>5</sup>. Такі результати пояснюємо тим, акцентує міністр освіти і науки Л. Гриневич, що в українській системі освіти знання вимірюються не якістю і змістом, а насамперед статистикою. Концепція «Нова українська школа» враховує такий стан речей і орієнтована на успішне формування конкурентоздатності випускника у XXI ст.<sup>6</sup>

З-поміж вагомих чинників, які значною мірою впливають на якість неперервної освіти, дослідники виділяють наставництво і розглядають цей соціально-педагогічний, економічний, виробничий феномен як невід'ємний компонент системи неперервної освіти, вагому форму передавання педагогічного досвіду, різновид корпоративної культури, що підтримує конкуренцію, життєздатність, статусність, стабільність, збереження і розвиток закладу. Нові соціально-економічні реалії, зміни в освіті, розвиток наукових галузей стимулюють розгляд наставництва і наставника як вид взаємодії на широкій соціально-особистісній основі.

Проведений аналіз законодавчо-нормативних і наукових джерел засвідчує, що питання освіти дорослих частково знайшли відображення

<sup>4</sup> Філіпчук Г.Г. *Етико-естетичні актуалітети сучасної мистецької освіти* / Г. Г.Філіпчук // Розвиток професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на етико-естетичних засадах: монографія / Г.Г. Філіпчук (передмова), Г.І. Сотська, С.О. Соломаха, Н.С. Гомеля, М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, Н.О. Філіпчук, Т.В. Котирло; за наук. ред. Л.Б. Лук'янової. – К.: Талком, 2016. – С. 3.

<sup>5</sup> *The Global Competitiveness Report (2014-2015)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/economies/>. – Загол. з екрану.

<sup>6</sup> *Концепція «Нова українська школа. Простір освітніх можливостей»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.

у проекті Закону України «Про освіту» (2016), у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, в діяльності підкомісії 301 «Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання», Науково-методичної комісії № 15 з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти МОН України; в наукових студіях Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Аніщенко, О. Огієнко та ін. Фахівці досліджують роль, функції інституту наставництва (О. Абдуліна, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, В. Сластенін, Т. Осипова, О. Сапригіна та ін.). Дослідники<sup>7</sup> виокремлюють і т.зв. мікропедагогіку наставника та його відкритого середовища, в якому досвідчений фахівець власним прикладом допомагає формувати зразки моделей поведінки, особистісної позиції, транслює приклади засвоєння культурних норм і цінностей, передає ціннісні установки.

У цьому контексті відзначимо феномен наставництва, сформований в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. У час, коли навчання й виховання іноді втрачають гуманістичний дух і з'являється розгубленість щодо змісту, форм, методів виховання української молоді, актуалізується важливість наставника з високим рівнем національної самосвідомості на засадах «свобідності» і взаємоповаги, який у фасилітативному форматі навчально-виховної діяльності наповнює особистості духовністю, толерантністю, повагою до інших людей, «навчає людину бути Людиною» (І. Зязюн). Проведений аналіз дає підстави глибше з'ясувати роль і внесок науковців-наставників у реформуванні сучасної української освіти.

У межах статті розглянемо наставництво з позицій андрагогічного підходу крізь призму досліджень наукових наставників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, їх ролі у розвитку неперервної освіти в Україні.

З'ясуємо значення поняття «наставник». У словниках української мови подано таку характеристику: «той, хто дає поради, навчає; радник, учитель»<sup>8</sup>. З-поміж синонімів виокремлюємо терміни: «ідеальний зразок особистості, «транслятор знань», «старший товариш». Провівши фундаментальне дослідження наукових підходів вітчизняних (С. Гончаренко, М. Зембицька, Л. Маценко, С. Петрусенко та ін.) та зарубіжних дослідників (С. Александрова, С. Батишев, Т. Гуляєва, Р. Еделфелт, Д. Клаттербак, Г. Льюїс, А. Рейман та ін.) стосовно базових понять «на-

<sup>7</sup> Карпов А.О. *Научный наставник в исследовательском образовании* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iedtech.ru/files/journal/2013/4/karpov-tutor.pdf>.

<sup>8</sup> *Новий тлумачний словник української мови: У чотирьох томах* // Уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т. 2. – 910 с.

ставник», «наставництво», педагогічне наставництво, Т. Осипова визначає наставництво як форму трудового, ідейно-морального виховання робочого класу, а на початку ХХІ ст. – як т'ютора, коуча, ментора, поради-ника, координатора особистісного та професійного зростання, котрий прагне допомогти своєму вихованцеві набути досвіду, необхідного для оволодіння професією і самовдосконалення майстерності<sup>9</sup>.

Більшою повагою серед освітян користується слово «наставник». Відомо, що релігійні значну роль відводили духовному наставнику. «Жодне знання, хай навіть високе і благородне, але лише для мене одного, не дасть мне задоволення», – писав Л. Сенека<sup>10</sup>. К. Ушинський доводив, що «особа вихователя означає все у справі виховання»<sup>11</sup>.

Педагогічна дія, партнерський стиль взаємодії наставників та учнів побудована на андрагогічних засадах, тобто йдеться про фахівця, котрий виконує функції соціального посередництва у різних формах взаємодії із дорослими, сприяє набуттю ними нових знань, для досягнення соціально значущих цілей<sup>12</sup>. Здійснення наставником успішної педагогічної дії (її критеріями визначено самобутність, демократичність, діалогічність, моральні цінності, наукову етику, інтегративність, лідерство, соціальну спрямованість, співробітництво<sup>13</sup>) передбачає розвиток творчого потенціалу, власне, як самого наставника (важливі атракція, асертивність і фасцинація особистості наставника, власний, неповторний стиль), так і його вихованців.

Така культура наставництва, якісними показниками якої є моральність як зразок поведінки для вихованців та естетичність як необхідне постійне вміння вчителя включати у процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного<sup>14</sup>, сформована Неллею Григорівною

<sup>9</sup> Осипова Т. Ю. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва*: [монографія] / Т. Ю. Осипова. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – 412 с.

<sup>10</sup> Сенека Л.А. *Нравственные письма к Луцилию* / Письмо 6 / Пер. с лат. С.А. Ошерова. – М.: Наука, 1977. – С. 11.

<sup>11</sup> Ушинський К. Д. *Вибрані педагогічні твори*: в 2-х т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки: пер. з рос. / К. Д. Ушинський; за ред. А. І. Пискунова – К.: Рад. шк., 1983. – 496 с.

<sup>12</sup> Лук'янова Л. Б. *Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання* / Л.Б. Лук'янова // Проблеми освіти: зб. наук. пр. – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 31-36.

<sup>13</sup> Наставничество: тенденция к возрождению [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sovetdirectorov.info/1275dekabr2011>.

<sup>14</sup> Зязюн І. *Педагогічна дія вчителя в умовах інтегральної освітньої технології* / Іван Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – №3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipuss/2010\\_3/Zjazjun2.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/tipuss/2010_3/Zjazjun2.pdf). *Загол. з екрану.* – Мова укр.

Ничкало спільно з Іваном Андрійовичем Зязюном в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (директор – Л. Лук'янова, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України).

Педагог із великою Божою іскрою, інтелігентність, толерантність, чуття нового, відсутність догм і шаблонів – це наш Іван Андрійович Зязюн (1938 – 2014). Внутрішній простір кожного співробітника інституту Іван Андрійович наповнював благородними почуваннями, чистотою помислів, щирістю почуттів, шляхетністю виховання, вірою, творчістю і допомогою іншим. Саморозвиток педагогів-наставників відбувався і відбувається у просторі культурно-виховної діяльності, просторі взаємодії з учнями, студентами, аспірантами. Підтвердженням є і ось ці витримки з виступів Івана Андрійовича: Школі якраз і потрібен вчитель, – переконував Іван Андрійович, – який «сам собі цікавий», тобто представляє собою самодостатню індивідуальність і не відчуває себе ущербним. Я б дуже хотів, щоб у душі моїх дітей теплилися такі ж щирі спогляди і оцінки мого значення для них не лише як батька, але і як божого осередка духовності, людяності, життєвої правди і правдивості.

«Усе наше життя – це школа...», це... покликання; це...праця»<sup>15</sup> – це теза чеського педагога Яна Амосовича Коменського втілює в життя Нелля Григорівна Ничкало. Кожною публікацією, виступом, порадою Н. Ничкало нагадує своїм учням, що праця є провідним чинником соціогенезу і засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності. Дослідницькі зусилля Н. Ничкало спрямовує на формування і розвиток особистості людини праці, надаючи цьому процесу неповторного характеру; на формування людського капіталу, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави»<sup>16</sup>. Рефреном через наукові праці майстра-наставника проходить ідея людини патріотичної, моральні цінності якої викладені у студіях Яна Павла II: «Патріотизм означає любов до всього, що творить батьківщину: до її історії, тра-

<sup>15</sup> Ян Амос Коменський *«Пам'ятка»* // Філософія освіти: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В.О. Огнев'юк, О.М.Кузьменко. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 25-34.

<sup>16</sup> Ничкало Н.Г. *Професійна педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки* / Н.Г. Ничкало // Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2-х ч. / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч. 1. – Київ: Пед. думка, 2010. – С. 97-105.

дицій, до її мови, навіть до її краєвидів. Ця любов поширюється також на твори співвітчизників і плоди їхнього генія; поняття батьківщини означає вартості й духовний зміст, які творять культуру нації»<sup>17</sup>.

Самовіддане служіння «сродній» праці, надзвичайна працездатність і відкритість до педагогічних інновацій, вимогливість і порядність, невтомна підтримка дослідників, постійне самовдосконалення – такі риси особистості наставника-андрагога, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, заслуженого діяча науки і техніки України Лариси Борисівни Лук'янової. Фахівці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під керівництвом Л. Лук'янової розробили Концепцію освіти дорослих (2011)<sup>18</sup>; а відділ андрагогіки цього закладу опікується збірником наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» та журналом «Територія успіху».

Успішно функціонує «Українська асоціація освіти дорослих» [www.uaod.org.ua] (голова правління – проф. Л. Лук'янова), яка є членом Європейської Асоціації освіти дорослих. Проводяться Міжнародні Дні освіти дорослих; у 2016 р., зокрема у Запорізькій області, де функціонує науково-методичний центр освіти дорослих (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького). На загальнодержавному рівні, наголошує Л. Лук'янова<sup>19</sup>, – потрібно визнати суспільну корисність освіти дорослих, освіти впродовж життя людини й закріпити гарантії її розвитку на основі виокремлення спеціальних статей бюджету; розроблення методики фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп; забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від віку, рівня попередньої освіти, професійного досвіду, соціального статусу. Формування громадянського суспільства має супроводжуватися розробленням нормативно-правового забезпечення формальної і неформальної освіти дорослих, національних програм і стратегій розвитку освіти соціально

<sup>17</sup> Ничкало Н.Г. *Філософія педагогіки серця Яна Павла II*: зб. наук. пр. «Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука» / редкол.: Н.Ничкало (голова) та ін.; упоряд.: Н. Ничкало, О.Боровік; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2016 – С. 24-34.

<sup>18</sup> *Концепція освіти дорослих в Україні* / Укл.: Л.Б. Лук'янова – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.

<sup>19</sup> Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г., Аніщенко О.В., Волярська О.С. *Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя* / 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. – К.: Педагогічна думка, 2016. – С. 128-138.



незахищених категорій дорослого населення України, а також регіонів, які навчаються; необхідно розширити можливості громадських організацій щодо вирішення просвітницьких та інших завдань в освіті дорослих.

В інституті шанують традиції наставництва, започатковані доктором педагогічних наук, професором Оксаною Петрівною Рудницькою (1946 – 2002). Людина-гуманіст і взірць духовно-інтелектуальної сили, професіонал найвищого рівня, незаперечний авторитет серед фахівців, численних докторантів і аспірантів. О. Рудницька вміла знаходити позитиви, громадянські чесноти в людях, співпереживала за долю своїх учнів. Співробітники інституту підтверджують: інтелігентність особистості спиралася на високі духовні етичні принципи, толерантність, критичність мислення, що так необхідні сьогодні для становлення духовно-моральної, почуттєвої, компетентнісної сутності українського суспільства. *Друзі, колеги величали Учителя «совістю педагогічної науки».*

Лариса Борисівна Лук'янова є достойною ученицею доктора педагогічних наук, професора, *академіка* Національної академії педагогічних наук України Семена Устимовича Гончаренка (1928 – 2013). Семена Устимовича Гончаренка називають акмеособистістю, шанованою у царині методології науково-педагогічних досліджень. Акмеологія вивчає вищий прояв професійного, особистісного самовираження та самоствердження людини; стан акме є атрибутом гармонійної, творчої, самоактуалізованої особистості<sup>20</sup>. Семен Устимович саме і є взірцем духовно-інтелектуальної, творчої, «самоактуалізованої» сили.

С. Гончаренко постійно наголошував на потребі підвищувати методологічну культуру педагогів, культуру науково-педагогічних досліджень. Не приймати на віру жодного авторського твердження, не робити з нього абсолюту, догми, яким привабливим або логічно бездоганим воно б не здавалося на перший погляд... Лише тоді, коли педагогічні закони і закономірності увійдуть до складу особистих переконань учителя, визначаючи бачення ним педагогічної дійсності, вони сприятимуть успіху у професійній діяльності»<sup>21</sup>.

«Український педагогічний словник» С. Гончаренка (1997) містить орієнтовно 3000 статей, що розкривають сутність понять і термінів, які стосуються навчально-виховного процесу, нові педагогічні теорії та кон-

<sup>20</sup> *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 164.

<sup>21</sup> Гончаренко С.У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення* / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – С. 188-189.

цепції, категорії, узагальнюють та систематизовують інформацію з теорії і практики навчання та виховання. Автор не прагнув критично аналізувати й оцінювати різні педагогічні теорії, концепції, погляди. Своє завдання вбачав у тому, щоб неупереджено та об'єктивно викласти матеріал, суть різних педагогічних концепцій і теорій, без однозначного безапеляційного їх оцінювання<sup>22</sup>. У присвяті Семен Устимович пише: «Близьким і друзям, які переконали автора в тому, що не зовсім досконала, але реально існуюча книга значно корисніша від досконалої, але не існуючої, присвячується». Лексикографічну працю визнано однією з найкращих на конкурсі, організованому Міністерством освіти і науки України та Міжнародним фондом «Відродження» в рамках програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». Друге видання словника, доповнене, виправлене і розширене, вийшло друком у 2011 році.

Ученого хвилювали проблеми, пов'язані із предметом вивчення педагогіки, її законів, закономірностей, принципів і правил. Він зауважував: «...Будь-яка наука має свій предмет вивчення, свої закони, закономірності, принципи і правила. Є вони і в педагогіці – науці, яка вивчає освіту як особливу, соціально й особистісно детерміновану педагогічну діяльність з прилучення людини до життя в суспільстві, яка характеризується педагогічним цілепокладанням і педагогічним керівництвом. Без законів і закономірностей наук не буває. Знання педагогічних законів і закономірностей допомагає педагогу знайти відповіді на ключові питання освітньої практики: в ім'я чого і для чого навчати дітей (цілі і цінності освіти)? Кого навчати? Коли починати систематичне навчання? Чого вчити (зміст освіти)? Як учити (методи, прийоми, технології)? Як створити умови для повноцінної та ефективної освіти? Мова йде про пізнання й застосування законів і закономірностей навчально-виховного процесу...»<sup>23</sup>.

Дослідник доводив, що фундаментальні педагогічні дослідження виявляють органічні зв'язки між різними соціально-педагогічними феноменами, розкривають і характеризують їхню взаємозалежність, встановлюють певну субординацію явищ та процесів у сфері виховання й освіти, визначають методологічно орієнтовану на потреби освітньої практики й державної соціальної політики систему обґрунтованих принципів і механізмів оновлення структурно-змістових параметрів загаль-

<sup>22</sup> Гончаренко С.У. *Український педагогічний словник* / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – С. 7.

<sup>23</sup> Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення* / С.У. Гончаренко. – Рівне: Волинські береги, 2012. – С. 188-189.

ної та професійної освіти, виявляють закономірності якісного зростання і перспективи розвитку полікультурних освітніх систем.

Як ніхто інший, він умів зацікавити читачів і «не відпустити до останнього рядка» предметом досліджу, розвитком теми та переконливістю лаконічно викладених, логічно вмотивованих і глибоких аргументів. Характеризуючи етичні вимоги до вченого, Семен Устинович Гончаренко надає пріоритету моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного зокрема. «Імперативами вченого, – пише С. Гончаренко, – мають стати служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів»<sup>24</sup>.

Проведений аналіз наукових джерел, досвіду науково-педагогічного наставництва дає підстави зробити такі висновки. Значною мірою конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці залежить від якості неперервної освіти; а якість освіти, особистісно-професійний розвиток, саморозвиток, самореалізація особистості учня, студента, аспіранта залежить від особистості педагога-наставника, котрий уміло супроводжує, скеровує, динамізує процес адаптації до вимог професії, до самопізнання і саморозвитку особистостей учнів, студентів, аспірантів як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі.

На сьогодні наставництво знаходиться у стадії докорінних змін. Важливими серед функцій наставників є соціально-педагогічна, консультативна, духовна. Критеріями наставництва визначено самотутність, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, соціальну спрямованість, співробітництво. Важливі атракція, асертивність і фасцинація особистості наставника, духовні константи, морально-етичні максими поведінки. Справжня інтелігентність, безкорисливість, наукова порядність і правдивість, високий рівень емпатійності, служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів – характерні ознаки індивідуального стилю. Це наставники, які мають загострене відчуття причетності до проблем педагога, відповідальність за честь педагогічної науки, виявляють повсякчасну готовність поділитися енциклопедичними знаннями зі світом, щоб цей світ став досконалішим, розумнішим. Втілення подвижницької праці наставника – в учнях та їх продуктивній праці.

<sup>24</sup> Гончаренко С. *Про покликання вченого* / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Вип. 3. – К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2012. – С. 44-55.

**Анотація:** У статті здійснено розгляд наставництва крізь призму андрагогічного підходу. Визначено, що конкурентоспроможність фахівця на сучасному ринку праці залежить від якості неперервної освіти, а якість освіти, особистісно-професійний розвиток, саморозвиток, самореалізація особистості учня, студента, аспіранта – від особистості педагога-наставника, котрий уміло супроводжує, скеровує, динамізує процес адаптації до вимог професії, до самопізнання і саморозвитку особистостей учнів, студентів, аспірантів як самодостатніх й успішних у національному і глобальному просторі. Акцентовано увагу на здобутках наукових наставників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у розвитку неперервної освіти в Україні. На основі аналізу наукових праць І. Зязюна, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, О. Рудницької, С. Гончаренка доведено, що важливими серед функцій наставників є соціально-педагогічна, організаційно-методична, консультативна, духовна. Критеріями наставництва визначено самотутність, діалогічність, конструктивізм, лідерство, соціальну спрямованість, співробітництво.

**Ключові слова:** освіта, неперервна освіта, якість освіти, наставництво, науковий наставник, андрагогічний підхід, І. Зязюн, Н. Ничкало, Л. Лук'янова, О. Рудницька, С. Гончаренко

**Abstract:** The article is devoted to mentoring through the aspects of andragogical approach. It is determined that the competitiveness of a specialist within modern labor market highly depends on the quality of lifelong education; as well as the quality of education, personal and professional development, self-development, self-realization of student, post-graduate student depends on the personality of the mentor, who skillfully accompanies, directs, speed ups the process of adaptation to the requirements of the profession, to self-identity and self-development of students, graduate students as self-sufficient and successful persons in national and global environment. The attention is focused on the achievements of scientific mentors of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine in the development of lifelong education in Ukraine. Based on the analysis of scientific papers of I. Zyazyun, N. Nychkalo, L. Lukyanova, O. Rudnytska, S. Goncharenko it is proved that among the important functions of mentors are: socio-educational, organizational and methodical, advisory, spiritual. Mentoring criteria are defined such as identity, dialogism, constructivism, leadership, social orientation, cooperation.

**Keywords:** education, lifelong education, quality of education, mentoring, scientific mentor, andragogical approach, I. Ziaziun, N. Nychkalo, L. Lukianova, O. Rudnytska, S. Goncharenko

## Бібліографія

- Гончаренко С. У. *Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення* / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 189 с.
- Гончаренко С. У. *Про покликання вченого* / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Вип. 3. – К., Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2012. – С. 44-55.
- Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
- Енциклопедія освіти* / гол. ред. В.Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- Зязюн І. А. *Педагогічна дія вчителя в умовах інтегральної освітньої технології* / Іван Зязюн // *Теорія і практика управління соціальними системами*. – 2010. – №3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.pbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/tipuss/2010\\_3/Zjazjun2.pdf](http://www.pbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipuss/2010_3/Zjazjun2.pdf). Загол. з екрану. – Мова укр.
- Карпов А. О. *Научный наставник в исследовательском образовании* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://iedtech.ru/files/journal/2013/4/karpov-tutor.pdf>. Загол. з екрану. – Мова рос.
- Концепція «*Нова українська школа. Простір освітніх можливостей*» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Концепція освіти дорослих в Україні* / Укл.: Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
- Лук'янова Л. Б. *Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання* / Л.Б. Лук'янова // *Проблеми освіти: зб. наук. пр.* – Вип. 84. – Житомир-Київ, 2015. – С. 31-36.
- Лук'янова Л. Б., Ничкало Н.Г., Аніщенко О.В., Волярська О.С. *Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя* / 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. – К.: Педагогічна думка, 2016. – С. 128-138.
- Ничкало Н. Г. *Професійна педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки* / Н.Г. Ничкало // *Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз: зб. наук. ст. методологічного семінару, 17 березня 2010 р.: у 2-х ч.* / [за ред. В.І. Лугового, Н.Г. Ничкало]. – Ч.1. – К.: Пед. думка, 2010. – С.97-105.

- Ничкало Н. Г. *Філософія педагогіки серця Яна Павла II* / Н.Г. Ничкало // зб. наук. пр. «Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука»; редкол.: Н. Ничкало (голова) та ін.; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік; НАПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: Богданова А.М., 2016 – С. 24-34.
- Новий тлумачний словник української мови: У чотирьох томах* // Уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К.: Аконіт, 1999. – Т.2. – 910 с.
- Осипова Т. Ю. *Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічного наставництва*: [монографія] / Т. Ю. Осипова. – Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2015. – 412 с.
- Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін* / Доповідь Президента НАПН України В.Г. Кременя на Загальних зборах НАПН України 30 жовтня 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mext.go.jp>.
- Сенека Л.А. *Нравственные письма к Луцилию* / Письмо 6 / Пер. с лат. С.А. Ошерова. – М.: Наука, 1977. – С. 11.
- Ушинський К. Д. *Вибрані педагогічні твори*: в 2-х т. Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки: пер. з рос. / К. Д. Ушинський; за ред. А. І. Пискунова – К.: Рад. шк., 1983. – 496 с.
- Філіпчук Г. Г. *Етико-естетичні актуалітети сучасної мистецької освіти* / Г.Г. Філіпчук // Розвиток професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів на етико-естетичних засадах: монографія / Г.Г. Філіпчук (передмова), Г.І. Сотська, С.О. Соломаха, Н.С. Гомеля, М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, Н.О. Філіпчук, Т.В. Котирло; за наук. ред. Л.Б. Лук'янової. – К.: Талком, 2016. – С. 3-7.
- Ян Амос Коменський *«Пампедія»* // Філософія освіти: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / уклад.: В.О. Огнев'юк, О.М. Кузьменко. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. – С. 25-34.
- A Memorandum on Lifelong Learning* / Commission of the European Communities. – Brussels, 30.10.2000 [Електронний ресурс]. – URL: [http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum\\_on\\_Lifelong\\_Learning.pdf](http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf). – Загол. з екрану. – Мова англ.
- The Global Competitiveness Report (2014-2015)* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/economies/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Jarosław Michalski

---

## **NAUCZYCIEL MISTRZ CONTRA NAUCZYCIEL MASZYNA**

**ВЧИТЕЛЬ НАСТАВНИК  
АБО ВЧИТЕЛЬ РОБОТ**

**THE MENTOR TEACHER AGAINST  
THE ROBOT TEACHER**

### **1. Wstęp**

Rzeczywistość nowych technologii jest obecnie tak bardzo dynamiczna, że jej globalny wymiar nikogo nie zaskakuje, a wręcz przeciwnie, stawia coraz więcej pytań o inne jeszcze możliwości i obszary do pełnego, często bezwzględnego wykorzystania i opanowania. Jesteśmy bowiem dziś obserwatorami ekspansji bardzo zaskakujących wyzwań, które zmieniając naszą dotychczasową kulturę, wprowadzają do świata niesamowitych zaprzeczeń i konfrontacji, ale zarazem też nagłaśniających, że przecież chodzi o jak największe dobro człowieka. Nie wszyscy jednak jesteśmy przygotowani do życia w tym świecie, bo ogarnia nas zagubienie, zaskoczenia, a nawet dezorientacja, do czego ta rzeczywistość prowadzi. Oczywiście jest i druga strona tej zmiany, zdecydowanie bardziej naukowa, wartościująca osiągnięcia techniki, która okazuje się niezwykle pomocna, nie komplikując naszego życia, ale też wymaga stałego wzbogacania posiadanej wiedzy, wyobraźni i podążania w kierunku osiągania porozumienia, nie tylko z innymi ludźmi, ale także ze wszechogarniającą nas techniką. To więc ważna kwestia – jakiego w tej koniecznej drodze wybierzemy nauczyciela?

## 2. Maszyna *n*

Opowiadanie Stanisława Lema *Jak ocalał świat* jest adekwatne do podejmowanej problematyki, ponieważ prowadzi do namysłu nad racjonalnością działania i koniecznością podejmowania trudu intelektualnego ukierunkowanego na odnajdywanie istniejących możliwości wychodzenia człowieka z bardzo skomplikowanych sytuacji, w jakich dziś się znajduje i niejednokrotnie blokujących nie tylko ich przewidywanie, ale też rozumienie. Szaleńcze tempo świata nie pozwala na jego gruntowną weryfikację, a nawet nie jesteśmy przygotowani do takich analiz, ponieważ na własne życzenie chcemy rzeczywistości technologicznej, a nie rzeczywistości człowieka odpowiedzialnie współpracującego z technologią. Ta różnica powoduje, że współczesność jest coraz bardziej obca, chociaż funkcjonuje w niej tak wielu ludzi, zapatrzonych jednak w monitory i ekrany, a nie w docenianie możliwości dokonywania swoich autonomicznych wyborów. Łatwiejsze jest bowiem naśladowanie, bezpardonowe ujawnianie siebie, aniżeli tworzenie swojej wolności opartej na przekonaniu o jej stałym wypracowywaniu. Nikt nie zabrania nam przecież tej możliwości. Odnajdujemy zatem w zasygnalizowanym opowiadaniu następujący fragment: „Maszyna przez dłuższy czas w ogóle się nie ruszała. Kłapaucjusz ją zacierał z zadowolenia ręce, Trurl zaś rzekł: – O co ci chodzi? Kazałeś jej nic nie robić, więc nic nie robi! – Nieprawda. Kazałem jej zrobić Nic, a to co innego. – Też coś! Zrobić Nic, a nie zrobić nic, znaczy jedno i to samo. – Skądże! Miała zrobić Nic, a tymczasem nie zrobiła nic, więc wygrałem. Nic bowiem, mój ty przemądrzały kolego, to nie takie sobie zwyczajne nic, produkt lenistwa i niedziałania, lecz czynna i aktywna Nicość, to jest doskonała, jedyny, wszechobecny i najwyższy Niebyt we własnej nieobecnej osobie!! – Zawracasz głowę maszynie! – krzyknął Trurl, lecz naraz rozległ się jej spiżowy głos: – Przestańcie się kłócić w takiej chwili! Wiem, co to Niebyt, Nicość, czyli Nic, ponieważ te rzeczy należą do klucza litery *n* jako Nieistnienie. Lepiej po raz ostatni przyjrzyjcie się światu, bo wnet go nie będzie... Słowa zamarły na ustach rozjuszonym konstruktorom. Maszyna w samej rzeczy robiła Nic, a to w ten sposób, że kolejno usuwała ze świata rozmaite rzeczy, które przestawały istnieć, jakby ich w ogóle nigdy nie było”<sup>1</sup>. Jest to fragment odnoszący się do działania maszyny, która powinna w założeniu zrobić wszystko, co zaczyna się na literę *n*, okazało się jednak, że pomimo tego ograniczenia potrafiła wywołać bardzo głośny rezonans niemożności człowieka i doprowadzić do zwątpienia. Potęga władczości nad maszyną okazała się bowiem bardzo iluzoryczna. Jest to również

<sup>1</sup> S. Lem, *Opowiadania wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1975, s. 122-123.



odniesieniem do pojęcia człowiek-maszyna, bo jak dawno temu pisał Julien Offray de La Mettrie: „wnioskujemy zatem śmiało, że człowiek jest maszyną i że w całym wszechświecie istnieje tylko jedna substancja, występująca w rozmaitych postaciach”<sup>2</sup>. Jest to stanowisko kwantytatywne, można powiedzieć, że nawet przewidujące wydarzenia przyszłości, bo trudno nie zgodzić się z dzisiejszym odbiorem rzeczywistości jako nastawionej na powszechność, aniżeli na podkreślanie jakości. Ta kategoria coraz wyraźniej oddala się od tak niezbędnej człowiekowi argumentacji, a tym samym nie prowadzi do związanego z nią wysiłku odkrywania swoich dyspozycji. Bardziej to przypomina działanie technologiczne, powtarzalne, utrwalone, kopiujące, wygodne, aniżeli twórcze, modyfikowane, elastyczne, własne, wewnętrzne czy wolne, mówiąc jednoznacznie – wartościowe osobowo, bo nie bojące się podejmowania przekształcania tego świata właśnie przez obecność w nim człowieka nie zaś biernego przyglądania się ekspansji jego technologicznych atrap. Te tendencje mają zarazem różne odniesienia interpretacyjne, od wątpliwości po zupełny zachwyty nad możliwościami, jakie dają nowe odkrycia i wdrożenia.

### 3. Problem podporządkowania

Twierdzi więc Eben Moglen, że maszyna „to wirtualny organizm. [...] ja, nasze telefony, komputery, karty, terminale, kamery dokoła, Internet i sieci komórkowe, oprogramowanie, satelity, światłowody, serwery, ci, którzy ich używają. To wszystko zrosło się w Maszynę. Ona nas używa. Nie tylko obserwuje, ale kreuje nasze zachowania. [...] Proces się toczy tak, żeby nas podporządkować Maszynie. Możemy przeorganizować go tak, żeby służył ludziom. [...] Ale ona ma potężne wpływy. Kiedy już działa, demokracja musi być radykalna lub nie będzie jej wcale, w tym sensie, że ludzie w sieci albo naprawdę są równi i mogą współdecydować, albo się nie liczą, bo są przez Maszynę manipulowani. Wybór jest prosty. Albo nadal będziemy autonomicznymi ludzkimi istotami, albo staniemy się komórkami Maszyny. Ale nie wiemy, czego chcemy, bo większość z nas nad tym się nie zastanawia”<sup>3</sup>. Przedstawione obawy są jak najbardziej zasadne, ponieważ wyznacza je pewna społeczna zbędność spraw priorytetowych, zaś mocne podstawy ma przyjmowanie kierunku jednolitości konsumpcyjnej, co raczej nie sprzyja przewidywaniu konsekwencji i odróżnianiu zapętlenia od wolności, a dodatkowo kreuje modele ludzi według zamysłu Maszyny, na co generalnie jest zgoda.

<sup>2</sup> J.O. de La Mettrie, *Człowiek – maszyna*, PWN, Warszawa 1953, s. 91.

<sup>3</sup> E. Moglen, *Uwięzieni w Maszynie*, „Polityka” 2013, nr 44, s. 16-17.

Taka tendencja chociaż jest ograna, nie wywołuje refleksji, bowiem zwalnia z poszukiwania alternatyw. Jest więc ukierunkowana na to, aby być jej pozbawionym samodzielności myślenia uczestnikiem i propagatorem, aniżeli rozsądnym i błyskotliwym weryfikatorem. Podaje więc dalej E. Moglen, że „największą słabością ludzi jest to, że są ludźmi. Nasza biologia sprawia, że tracimy równowagę, o którą dba przyroda. Powinniśmy trochę popracować, trochę się uczyć, trochę się bawić, trochę odpoczywać. Jak zwierzęta. A my popadamy w obsesje. Nasze pożądania są nienasycone. [...] Maszyna to wie. [...] Ulegamy jej, chociaż całe społeczne nauczanie – od chrześcijaństwa, przez islam, buddyzm, po konserwatyzm, socjalizm, liberalizm – apeluje, byśmy się rozwijali, idąc od małpy do anioła. W sieci ta nauka przestaje mieć znaczenie. Liczy się tylko, czy będziemy komórkami Maszyny realizującymi jej wolę, czy zrealizujemy radykalną demokrację, która będzie nam służyć. [...] To znaczy, że musimy mieć równy i wolny dostęp do sieci i jej zasobów, do informacji, do wiedzy, do współdecydowania. To brzmi szokująco, ale wybór jest prosty. Albo razem będziemy rządzą Maszyną, albo ona będzie rządziła nami. Sieć nas zrównuje”<sup>4</sup>.

Jest to więc bardzo poważny problem niedoceniań przez społeczeństwo tworzenia podstaw sprawiedliwości, bowiem ta konieczność została bardzo przewidująco zmanipulowana złudzeniem iluzorycznej równości i ludzie nie wyciągają wniosków z tego, że zostali kolejny raz wprowadzeni w błąd, wymagający przecież ponoszenia kosztów. Jest to więc rzeczywistość, w której bardzo zauważalny jest dezawantaż, ale w myśleniu doraźnym nie wyznacza się przecież dyspozycji, co i dlaczego może być niezrozumiałe w jego następstwach. Niesie to więc słabość interpretacyjną i właśnie brak przekonania, że warto jest myśleć samodzielnie. Zasadne jest więc przedstawienie jeszcze jednego fragmentu wypowiedzi E. Moglena, że „to objaw procesu, w którym maszyny stają się najważniejszymi nauczycielami człowieka. Nie tylko w sensie uczenia nas konkretnych rzeczy. Także w sensie jaki roli nauczyciela nadał Max Weber – w przekazywaniu nam wiedzy o tym, jak być człowiekiem. [...] Jest pytanie, wedle jakiego porządku w takim świecie będzie zorganizowana kultura – czy będzie częścią konsumpcji i procesu maksymalizowania korzyści? Maszyny najlepiej umieją nas uczyć, że życie to zabawa, rozkosz, jaką daje ludziom relacja z ekranem. Ale żyjemy między ludźmi. A na ulicy widzimy nastolatków, którzy już nie tworzą relacji. Tworzą SMS-y. Maszyny wyznaczają ludziom formy kontaktu z innymi. Maszyna zamieniła relacje między nimi w komunikaty między maszynami”<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Tamże, s. 18.

<sup>5</sup> Tamże, s. 16.

To oczywiście bardzo zauważalny proces, który jest traktowany zarazem z dużym opóźnieniem przez edukację, gdyż brakuje odwagi koncepcyjnej i metodycznej, a dotyczącej budowania przydatności nowych technologii, a nie mówienia o ich powszechności, co nie ma żadnego kontekstu odkrywczego. Ważny jest więc kierunek uczenia się osobowego w świecie technologicznym, a nie kształtowania życia dla technologicznej podległości. Edukacja nie może dłużej czekać na uchwycenie tej różnicy i potwierdzać zarazem swoją bezradność. Skoro w jej obszarach oddziaływać znajduje się z założenia uczący się człowiek, to niech ono znajduje właśnie potwierdzenie etapowe, ale jednocześnie przez całe jego życie. W dzisiejszym świecie wielu dylematów i zagrożeń, ludzie bardziej tworzą swoje zamknięte strefy, niż zmierzają ku ich otwartości. Przykładem są zamknięte osiedla mieszkaniowe, enklawy tylko dla wybranych, korzystanie wyłącznie ze stron internetowych, nie zaś z książek, hermetyczny język komunikacji czy izolowanie się od kontaktów z innymi. Oczywiście, nie chodzi o to, żeby nie posiadać swojego miejsca życia, ale jest to także ucieczka przed człowiekiem, chociaż takie sformułowanie niektórzy potraktują zapewne z oburzeniem. Ale czy faktycznie ten proces nie ma miejsca? Tworzenie relacyjnej rzeczywistości jest bardzo ważną kwestią, tymczasem zastępują ją zbyt często formalizm, neomania, prepotencja czy manipulacja. Takie między innymi czynniki nie pozwalają na budowanie aktywności dialogowej i współgrającej, a prowadzą do skoncentrowanych wyłącznie na sobie uzasadnień nie mających związku z przewidywaniem następującego założenia: czy to środowisko tworzy człowiek, czy też jego rolę już zdecydowanie przejęła maszyna? Zasadna to analiza, ponieważ człowiek posiada serce, maszyna zaś silnik albo układ sterowania. Ta właśnie różnica sprawia, że możemy samodzielnie wypracować coś wartościowego, dzieląc się uczuciem, przeżywaniem, wrażliwością, fenomenem życia z kimś innym, a maszyna jedynie funkcjonuje, tyle tylko, że potrafi nam zabrać te wskazane atrybuty. Warto więc ten proces rozpatrywać, ponieważ chodzi o to, aby ludzie dostrzegali swoje najpiękniejsze kalejdoskopy i nie zaprzestali sztuki przeżywania. Jak wspominałem, rzeczywistość technologiczna budzi też ogromne uznanie, bo jeśli jest faktycznie wykorzystywana odpowiedzialnie dla człowieka, a nie ekspansywnie dla maszyny, może potwierdzać swój dorobek i zasadność podejmowania nowych wyzwań.

#### 4. Kontekst sztucznej inteligencji

Twierdzi bowiem R. Rzepka, że „sztuczna inteligencja z możliwością wykrywania naszych usterek może być sprawiedliwsza od człowieka”<sup>6</sup>. To kontrowersyjne stanowisko, które niesie współgranie różnych dyscyplin naukowych, ale też stawia pytanie o informacyjną łączność pod kątem jej prawidłowości sytuacyjnych i posługiwania się w gruncie rzeczy abstrakcyjnymi pojęciami, które w życiu człowieka mają różne interpretacje czy przekonania o ich funkcjonowaniu. Znajdujemy następujące uzasadnienie tej kwestii. „Istnieją różne pomysły i różne drogi. Niektórzy naukowcy chcą się oprzeć na istniejących teoriach filozoficznych. Próbuje np. wpoić programowi utylitaryzm, który zaleca wytwarzanie jak największego szczęścia dla jak największej liczby istot. Albo kantowski imperatyw kategoryczny, który każe postępować wedle takich reguł, co do których chcielibyśmy, aby były stosowane przez każdego. Niestety, opieranie się na słynnych teoriach jest bardzo trudne. Bo są to teorie, a program potrzebuje konkretów. Weźmy np. znane z literatury *science fiction* zasady robotyki Asimova. Polegają na programowaniu robota tak, żeby nie krzywdził siebie i innych oraz żeby wybrał swoją krzywdę raczej niż krzywdę człowieka. Problem w tym, że maszyna musiałaby najpierw zrozumieć tak trudne pojęcie jak „krzywda”, co bez doświadczenia i konkretnych przykładów jest bardzo trudne. [...] Istnieje też takie podejście: zbieranie konkretnych sądów etycznych i wpisywanie ich do programu. Ale to, niestety, jest niezwykle mozolne. I nigdy nie będziemy w stanie wymienić wszystkich „przykładów”. W moich pracach zaczynam od zupełnie innej strony: od emocji i zdrowego rozsądku. Nie jest potrzebna znajomość żadnej teorii etycznej, żeby postępować dobrze. Nie trzeba też znać na pamięć tysięcy zakazów i nakazów. Wystarczy trochę emocjonalnej inteligencji i umiejętności wnioskowania. Mamy w mózgach mechanizmy, dzięki którym potrafimy odpowiednio zakwalifikować nasze życiowe doświadczenia i oceniać sytuacje pod względem etycznym. Przykładem są tzw. neurony lustrzane, które uaktywniają się u ludzi i małp podczas obserwacji zachowań innych. Te neurony jak gdyby czują ból innych, gdy oni cierpią, czy też radość, gdy drugi osobnik się śmieje. Dzięki temu zdolni jesteśmy do empatii i współczucia, stworzyliśmy prawo i trzymamy się norm zachowań, również tych uniwersalnych, niezależnych od równoleżnika. Oczywiście, emocje mogą pchnąć ludzi do łamania praw i norm, ale to znowu one, w postaci np. strachu przed obmową lub więzieniem, odwodzą nas od działania wbrew zasadom”<sup>7</sup>. To

<sup>6</sup> T. Rzepka, *Niech osądzi nas Maszyna*, „Tygodnik Powszechny” 2015, nr 7, s. 50.

<sup>7</sup> Tamże, s. 50-51.

stanowisko zawiera uzasadnienie dość jednostronne, bowiem trudno zgodzić się z poglądem, że nie jest potrzebna znajomość teorii etycznych, ponieważ są one niezbędne choćby w rozpatrywaniu problematyki wartości, jak też w obszarze pedeutologii. Także kwestia dotycząca łamania praw i norm ma przecież odniesienie choćby do pedagogiki resocjalizacyjnej, podkreślającej m.in. znaczenie socjalizacji danej jednostki. Wydaje się więc, że zasadniejsze jest rozpatrywanie tych dylematów z różnych perspektyw naukowych. Autor podkreśla zarazem, że nie programuje emocji, „lecz zdolność do uczenia się z przykładów naszej inteligencji emocjonalnej. Robot nie musi czuć żadnego ukłucia w okolicy serca. Wystarczy, że będzie rozpoznawał nasze emocje. Sam może się tego nauczyć, na podstawie przykładów z Internetu. To dziś najlepsze źródło wiedzy o ludziach. Zazwyczaj myślimy o sieci jak o śmietniku, gdzie tylko nieliczne miejsca są godne zaufania. Ale to dlatego, że jesteśmy bardzo wybredni, lubimy tylko to, co jest zgodne z naszymi poglądami i gustami. Maszyna jest pozbawiona takich uprzedzeń. Czerpie naukę z każdego niemal miejsca w sieci. Dzięki temu potrafi w krótkim czasie znaleźć miliony przykładów ludzkich zachowań i ich ocen, np. na blogach. [...] Dla sztucznej inteligencji to kopalnia wiedzy, również etycznej. Komputery coraz lepiej radzą sobie z wyszukiwaniem podobnych do siebie sytuacji, a także znajdowaniem różnic w kontekście, w sile krytyki czy pochwały”<sup>8</sup>. Nie zamierzam poddawać krytyce tego stanowiska, bo rzeczywiście możliwości komputerów są niejednokrotnie ponad wyobrażenia tych, którzy nie zajmują się tą problematyką profesjonalnie, ale ponownie zauważalne jest w tym stanowisku tylko podejście informatyczne. Wiedza o człowieku ma naprawdę bardzo wiele metod naukowych, które nie tylko mają swoje uzasadnienie, ale również dają zupełnie inny ogląd na sprawy, niż tylko z perspektywy czytanych blogów czy informacji. Warto choćby wskazać metodę monografii terenowej czy badania nomadyczne. Kontrowersje wzbudza także etykieta internetowa, co nie przekłada się na jej gruntowną zmianę jakościową. Podkreślono również, że program znajdzie też parę procent wypowiedzi, że na przykład pobicie jest dobre, „ale też będzie umiał odróżniać wyjątkowe sytuacje – np. pochwałę za zabicie groźnego przeciwnika w grze komputerowej – od realnych – np. wylewu gniewu po informacji prasowej o zamordowaniu dziecka. Wypowiedź psychopaty, który chce naprawdę zabić, zginie w morzu innych wypowiedzi potępiających zabójstwo. Kilkusekundowe sprawdzenie zaledwie tysiąca przykładów konsekwencji zabójstwa powie komputerowi, że jest to najgorsze zło. [...] Gdy technologia przetwarzania tekstów osiągnie wyższy poziom, być może maszyny staną się sprawiedliwsze niż ludzie,

<sup>8</sup> Tamże, s. 51.

bo będą potrafiły wziąć pod uwagę nie tylko przykłady wzięte z życia, ale i z precedensów prawnych oraz z publikacji naukowych. A te mogą rzucić nowe światło np. na rzadką dolegliwość, która mogłaby oddziaływać na decyzje sądzonej osoby. Setki eksperymentów pokazują, jak słaba jest pamięć świadków oraz jak niewielki szczegół wyglądu może wpłynąć na osąd o drugiej osobie. Wierzę, że maszyny mogłyby pomóc nam w przewyciężeniu tych mankamentów<sup>9</sup>. Jest to obszar, który będzie cały czas doskonały i nie ma także powodów, aby ten rozwój blokować, po prostu przyszłość robotyki i technologii jest jak najbardziej realna, problemem jest natomiast coraz wyraźniejsze opóźnienie w przygotowaniu ludzi do takiego zmieniającego się funkcjonowania, co powoduje oprócz obaw także bezradność i z drugiej strony przekonanie, że można wiele zdobyć bez żadnego wysiłku, a obcowanie z ludźmi wcale nie musi być najważniejsze. Nie jest to dobry kierunek, ponieważ pozbawia nie tylko energii twórczej, ale również komunikacyjnej i uczuciowej. Te atrybuty mają zaś ogromne znaczenie w codziennym funkcjonowaniu, które ma przede wszystkim znaczenie humanistyczne i zarazem przez to traktujące z rozsądkiem dynamikę technologiczną świata. To jest także szczególnym wyzwaniem dla współczesnej szkoły, coraz częściej pozbawionej akcentów wychowywania, a eksponującej dążenia do nowoczesności, które jednak nie posiadają ku temu odpowiednich podstaw koncepcyjnych, programowych i właśnie wynikających z wdrażania nowych technologii. Szkoła jest w tym obszarze bardzo zapóźniona, a dodatkowo pozbawiona kategorii przywództwa wspierającego, bo preferująca narzucone, dyscyplinarne i instrumentalne sama na własne życzenie utrudnia wprowadzanie nowych tendencji i zmian w procesie kształcenia.

## 5. Pytania o współczesną szkołę

Bardzo zatem wyraźnie podkreśla konieczność zmiany działalności szkoły Łukasz Turski twierdząc, że „tworzenie podstaw programowych to wyzwanie intelektualne, problem naukowy. Jego rozwiązanie jest ważniejsze niż programy, za które Narodowe Centrum Nauki daje granty. [...] Dajmy nauczycielom większą swobodę i elastyczność. A te dokumenty piszmy tak, żeby po każdym nowym odkryciu nie trzeba było ich aktualizować. Nauczyciel musi być przygotowany intelektualnie do tego, żeby nadażać za zmianami. One będą szerokie i bardzo złożone. Czeka nas fundamentalna zmiana istoty zawodu. Musimy przemyśleć i przebudować cały proces przygotowania na-

---

<sup>9</sup> Tamże, s. 51.

uczyciela do pracy. Ja bym zaczął od systematycznego przekonywania całego społeczeństwa, że od tych ludzi zależy przyszłość. Że to już nie będzie dostarczyciel wiedzy, „ile jest elektronów na n-tej orbicie K-tego atomu w układzie okresowym” – bo takie bezsensowne zadania rozwiążą dzieci w gimnazjum. Ale ktoś, kto wraz z rodzicami rozpozna wszystkie talenty ucznia i na nich zbuduje optymalny system kształcenia. Nauczyciel będzie musiał wiedzieć znacznie więcej – ale nie z chemii, fizyki albo o wojnach punickich, bo i tak nie wygra z wujkiem Google’em – tylko przekonać ucznia, do czego mu potrzebna wiedza o tranzystorze, o Hannibalu i o tym, co to jest ta dziecielina, co pała. W najbliższych latach problemami decydującymi o rozwoju świata nie będą zagadnienia z fizyki, ale z szeroko rozumianej ekologii, biologii, medycyny. Ze zmieniającego się stosunku człowieka do środowiska, z rozwoju sztucznej inteligencji, z automatyzacji mamy nowe problemy etyczne. Weźmy zatrudnienie: te dzieci, które teraz zaczynają szkołę, wejdą w świat, w którym dla ludzi nie będzie tak dużo pracy innej niż intelektualna. Roboty stopniowo będą zastępowały prace fizyczne<sup>10</sup>. To stanowisko jest jak najbardziej zasadne i przekonywujące, w nim bowiem zawarte są nie tylko przemyslenia o kształceniu nauczycieli czy perspektyw świata, ale również apel, aby rzetelnie budować system edukacji, a nie po omacku, żeby nie usprawiedliwiać nieprzemysłanych wdrożeń, pozbawiając nauczycieli i uczniów możliwości cieszenia się współtworzeniem właściwego miejsca do eksperymentowania, dociekania i nawet publikowania rezultatów badań, co przecież w polskiej tradycji szkół alternatywnych miało bardzo cenne miejsce. Jest więc potrzebny nowy wzorzec nauczyciela, ale nie tylko w aspekcie jego kształcenia, ale również doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, rozumiany całościowo i wyznaczający zarazem jeden główny kierunek – chęć uczenia się stałego, bez poleceń zwierzchników, bez utyskiwania na nadmiar obowiązków, bez uczestnictwa w różnych kursach czy szkoleniach w charakterze biernym, bez umysłowej strupieszalości, powodującej brak aktywności w tworzeniu wysokiej jakości rozwoju zawodowego. Natomiast ważne będą inne atrybuty tego procesu jak: rzeczywiste zainteresowanie przemianami szkoły i nauczycielskiej działalności, budowanie dyscypliny intelektualnej i refleksji, poszukiwanie i wdrażanie nowych koncepcji prowadzenia klas uczniowskich, współpraca zespołów nauczycielskich czy dostrzeżenie samych siebie w roli przywódców edukacyjnych. Te kierunki przyniosą wartościowe konsultacje, oryginalne wdrożenia i wreszcie urzeczywistnienie roli nauczycieli – mistrzów, jakże potrzebnych w naszej szeroko rozumianej edukacji. Jest to również droga, która w dużym stopniu uwalnia nauczyciela od określenia „maszyny”, po-

<sup>10</sup> Ł. Turski, *Tę szkołę czeka nokaut*, „Gazeta Wyborcza” 16 czerwca 2017, nr 138.9050, s. 6.

nieważ nie uwzględnia szabloności, powtarzalności, sekwencyjności czy wreszcie opracowania procesu technologicznego służącego wykonaniu danej części stanowiącej warunek funkcjonowania jakiegoś urządzenia albo mechanizmu. Właśnie nauczyciel ma zbyt wiele możliwości swojego niezależnego działania, aby z nich móc rezygnować, ponieważ prezentuje swój system wartości, ujawnia uczucia, komunikuje się werbalnie i niewerbalnie, modyfikuje swoje role zawodowe, niejednokrotnie ujawnia uczniowi realistyczną scenografię jego życia, ku jego przemyśleniom. A zatem nie możemy mówić o programowaniu nauczyciela, co będzie zasadne w przypadku maszyny, raczej bierzemy pod uwagę podmiotowe współdziałanie nauczyciela z uczniami, co w odniesieniu do maszyny nie będzie miało miejsca. Zatem nauczyciel nie może rezygnować z osobowych oddziaływań, choćby w podejściu, że wykorzystywanie multimediów będzie tu należytym działaniem dla uczniów. Ale może nie pojawić się tu kategoria „wobec uczniów”, jak też rozumienia, że światły proces kształcenia umożliwi rozwijanie horyzontów myślowych, a nie jedynie zaprezentowanie slajdów czy prezentacji, jakże często też zwalnających nauczycieli z roli ich merytorycznych komentatorów. To bardzo ważna kwestia, ponieważ nauczyciel w swej przede wszystkim intelektualnej i wychowawczej pracy ma te dwie strony umieć połączyć, nie doprowadzać do sytuacji, że jest bardzo dużo nieciekawych treści i minimum wychowania, ale doprowadzać do warunków, że wywołany problem wymagający rozwiązania przez aktywność myślową będzie także wzmocniany wychowawczo poprzez konsultacje, słuchanie innych, pomaganie sobie nawzajem, budowanie odpowiedzialności, prowadzenie do samodzielności czy propagowanie kultury osobistej. Nie trzeba zatem unowocześniać naszej szkoły na siłę, ale warto czynić to przez ukazywanie wartości bycia osobowego, co wywoła rozumienie obecności człowieka w świecie technologii. Odrzucenie w działaniach szkoły tego kierunku wywoła jedynie zachłanność na technologię, której skutki już teraz są bardzo ujemne, biorąc pod uwagę funkcjonowanie uczniów w nowoczesnym świecie poza szkołą i powracanie do przestarzałej rzeczywistości w szkole. Brakuje zaś niejednokrotnie zwrócenia uwagi na potrzebę kształtowania postaw, co nie powinno mieć charakteru wycinkowego, ale zdecydowanie ustokrotniony, bo przecież podmioty życia szkoły nie muszą tkwić w przestrzeni nadzorczej, bo mogą przecież odpowiedzialnie wybrać tę wolną i niepowtarzalną, a więc zdecydowanie pozbawioną fałszu i malkontenctwa.



## 6. Nauczyciel mistrz

Współczesnej szkole potrzebni są zatem bardzo nauczyciele potwierdzający swoje mistrzostwo, gdyż ono może stworzyć i utrzymać właściwy kurs tak potrzebnej oryginalności szkoły, zachęcający do jego promowania całą jej społeczność. Trudno bowiem dziś osiągać ważne cele bez przekonania do ich realizacji wszystkich bez wyjątku reprezentantów edukacji zarówno w aspekcie bezpośrednim, jak też pośrednim. Takie podejście całościowe może stanowić świetną okazję do twórczego połączenia ujawnionych predyspozycji dla stworzenia szkoły mądrej aktywności i naprawdę autonomicznej. Warto więc opracowywać koncepcje szkoły, właśnie odbiegającej od typowego systemu klasowo-lekcyjnego i rozsądnie opartej na nowoczesnych technologiach, bo stanowią one przecież bardzo ważne ogniwo jej przemian na najbliższe lata.

Jak twierdzi Anthony Giddens cyfrowa rewolucja „to siła, która w sposób niebywale głęboki wpływa na całe globalne społeczeństwo, jest istotną częścią «uciekającego świata», zjawiskiem, z którym żadna inna cywilizacja nie miała jak dotąd do czynienia. Sieć bezpośrednich, momentalnych połączeń oplata całą kulę ziemską, w tym jej najbiedniejsze rejony. Nawet imigranci przybywający z Afryki mają przecież nowoczesne smartfony i mogą na bieżąco komunikować się za pośrednictwem Internetu. Pewnie nie są to ci najbiedniejsi, żyjący w skrajnej nędzy – ale mimo wszystko pokazuje to skalę dostępności tej technologii”<sup>11</sup>. Można powiedzieć, że ponownie wróciliśmy ze świata szkoły do bardzo szerokiej rzeczywistości, ale przecież nie można jej rozpatrywać bez kontekstu edukacyjnego, niezależnie od jego jakości lub niestety też jej braku w wyniku rozmaitych uwarunkowań politycznych, klimatycznych, finansowych czy właśnie technicznych. Zauważalne jest jednak w tym skomplikowanym układzie zależności podejście na zdobywanie umiejętności drogą nieformalną, bo można postawić sobie pytanie – czy chłopiec mający osiem lat nauczył się w szkole żeglowania po rzece Nil, zarazem przewożąc ekipę realizującą program naukowy i wyprawę brzegiem Nilu tropem Levisona Wooda? To bardzo ważny kontekst współczesnej edukacji, nie mający jedynie charakteru formalnego, ale zarazem też bardzo smutnego, bo nie zawierającego tej możliwości dla wszystkich, co sprawia, że świat tworzy bardzo iluzoryczną warstwę wrażliwości na los wielu dzieci, które często ze zmęczenia nie potrafią wymówić swojego imienia czy nazwiska. Tymczasem Internet dociera wszędzie i stanowi właśnie maszynę, której wielu ludzi bezgranicznie wierzy, gdyż wie, jak najlepiej nauczać, czyli jest nauczycielem. Wie, jak najlepiej leczyć, czyli jest lekarzem, wie, jak najlepiej zaprojekto-

<sup>11</sup> A. Giddens, *Ucieka nam świat*, „Przekrój” 2017, nr 2, s. 17.

wać dom, czyli jest architektem, wie, jak najlepiej rozumieć kodeksy prawne, czyli jest prawnikiem, wie podobno wszystko, ale zastanówmy się, czy nie wpadamy w ogromną przepaść uproszczenia, bo czy ta maszyna wie – kim jest naprawdę człowiek? Jest to ciągle wielka tajemnica, którą może rozpatrywać właśnie człowiek, a nie zaprogramowana maszyna. Komputera nie można rozpatrywać aksjologicznie i w tym tkwi przewaga człowieka, w tym właśnie obszarze tkwią jego kultura, wrażliwość estetyczna, dobry dotyk, rozumienie pułapek konsumpcji czy argumentowanie posiadanej hierarchii wartości. Oczywiście komputer daje wiele korzyści, ale jest to tylko urządzenie, które skonstruował człowiek. Trudno od komputera wymagać jego kompetencji moralnych czy osobowego istnienia, które jest właśnie dla człowieka sensem życia. Oczywiście jest bardzo pomocny w codziennym życiu, ale nie można zapominać, że nie może deformować myślenia człowieka i dlatego warto wykorzystywać go w przekonaniu, że właśnie najpierw jest człowiek, potem komputer, a nie odwrotnie. Wystarczy bowiem, że nastąpią dalsze silne erupcje słoneczne, czym są coraz bardziej zaniepokojeni naukowcy i ten świat technologii stanie się nagle bardzo ubogi, albo też zniszczony, kto więc pozostanie? Człowiek – ale jaki? To bardzo ważne pytanie, gdyż kieruje nas właśnie w stronę podejmowania jak najczęściej prób łączności człowieka z człowiekiem, nie zaś zadowalania się intensywną łącznością człowieka z komputerem. Zauważmy, że to rzeczywistość technologiczna nas coraz bardziej obejmuje, my zaś jesteśmy zachwyceni jej możliwościami i nie chcemy spoglądać w kierunkach wymiarów, które moglibyśmy przekraczać właśnie dla naszych egzystencjalnych korzyści, choćby transcendencja, transgresja, spotkanie, mentalność, piękno, nadzieja czy równość. Wszystkie te wymienione kategorie, aczkolwiek można było wskazać też wiele innych, mają swoją podstawę naukową, ale również mocno zakorzenioną w ludzkiej świadomości, chociaż bardzo zróżnicowaną w kontekście ich doświadczania i przeżywania. Wymagają bowiem wiele wysiłku indywidualnego, tworzenia swojego JA, gotowości uczenia się na błędach, poszukiwania wielowymiarowości czy aktywnego uczestnictwa w danej organizacji zawsze uczącej się. Chodzi o to, żeby miejsca człowieka nie zajęła maszyna w odniesieniu do wyboru jedyne z możliwych. To nie chodzi o to, żeby słyszeć tylko dźwięk z głośników, ale przede wszystkim, aby usłyszeć głos ludzki, bo przecież żaden człowiek nie jest w komfortowej sytuacji, gdy zaczyna zdawać sobie sprawę, że nie słyszy innych i dodatkowo odpowie sobie na pytanie – co go tak naprawdę zniewoliło? Komputer jest urządzeniem ważnym, prowokującym, ambiwalentnym, ale też epidemicznym i silnie gloryfikacyjnym. Obecna rzeczywistość już wykazuje w tej kwestii podporządkowanie oraz zachwyty, nie

dostrzega jednak procesów alienacyjnych, braku gotowości do samokształcenia czy widzenia zwyczajnie ludzkich ról w świecie nowych możliwości. Ta ekspansja technologiczna musi budzić wyraźne przebudzenie w kierunku miłości człowieka do człowieka, dawać poczucie, że jesteśmy dla siebie, nie zaś dla komputera, co dziś jest bardzo wyraźnie eksponowane, i uczyć takiego działania, które potwierdzi odpowiedź na często ukrywane pytanie – co mam czynić? Nie jest to przecież pytanie łatwe, a raczej budzące potrzebę poszukiwania jego źródła, by zdecydować się na udzielenie wartościowej odpowiedzi. Ważne jest, co ponownie wymaga podkreślenia, aby spotkać nauczyciela mistrza, nie zaś nauczyciela maszynę, bo te bieguny oddziaływań są bardzo przeciwstawne, biorąc pod uwagę sytuację człowieka we współczesnym i przyszłym świecie. Nauczyciel mistrz po prostu uzasadnia, nauczyciel maszyna przekazuje informacje, a co jest ważniejsze? Czy opcja: przeczytałem, ale nie mam dodatkowych wyjaśnień, czy druga: przeczytałem i znalazłem dalszą drogę, wyjaśnienia, inspiracje, godność, po prostu dowiedziałem się, dokąd mam pójść i to wywołało moją akceptację. Oczywiście, jest to wyjątkowa misja, niosąca realne pokierowanie odkrytymi możliwościami człowieka, dająca poczucie sensu podejmowania jej trudu, udowadniania, że obdarzanie szacunkiem to najbardziej prawidłowa droga we współdziałaniu na rzecz jakości toku wychowywania. To niezwykle przewodnik dla każdego nauczyciela, aby osiągać szczyty swej nauczycielskiej doskonałości.

Podkreśla zatem Andrzej Góralski, że „twórca jest wzorem osobowym, jest nauczycielem-mistrzem. Ten, kto tego pragnie, winien spełnić wiele warunków: – trzeba, by posiadał wielką i zróżnicowaną wiedzę, bowiem, jeśli ma być źródłem, to nie jest źle, gdy źródło to jest silne i wartkie; trzeba, by chciał i umiał wiedzę tą się dzielić, podobnie jak ogół nauczających mędrców, którzy gromadzą ziarna prawdy, by służyć innym; trzeba, by dokonywał namysłu i umiejętnie uzewnętrzniał swoje doświadczenia, na przykład poprzez formowanie wzorców twórczości, budowanie celowo dobranych zestawów zadań, konstruowanie metod postępowania, dawanie świadectwa, jak być i jakim być; trzeba, by wierzył, że ma do spełnienia określoną misję, gorąco pragnął ją urzeczywistnić, dostrzegał tego urzeczywistnienia zasadnicze zarysy [...]; trzeba, by tworzył własną szkołę mistrzostwa [...]; trzeba, by umiejętnie realizował relację *uczeń – mistrz*, w szczególności by głęboko i prawdziwie rozumiał innych, był ich przyjacielem i opiekunem, przewodnikiem i mistrzem, by wiele dawał, ale i przyjmował to wszystko, co jest mu ofiarowane, a w szczególności by umiał być uczniem swych uczniów, najlepiej pierwszym”<sup>12</sup>. Moglibyśmy powiedzieć,

<sup>12</sup> A. Góralski, *Teoria twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003, s. 95-96.

że spełnienie tych i innych warunków dałoby obraz znakomitej szkoły i tym samym pracy nauczycieli mistrzów. Nie warto rezygnować z takiego dążenia, ponieważ daje ono przede wszystkim poczucie realności, gdyż słowa wypowiedziane przez nauczyciela do uczniów mają zawsze inny charakter niż słowa technologiczne, dają osobową konfigurację, nie zaś monitorową, dostrzegają uśmiech, który często wzmacnia, a póki co, nie ma uśmiechającego się komputera, biorąc pod uwagę nagły kontekst sytuacyjny. Zatem nauczyciel mistrz! Nie wygra z nim maszyna, a w ogóle nie mówmy o rywalizacji w szkole, a zdecydowanie o współdziałaniu dla budowania ważności człowieka dla drugiego człowieka. Niech towarzyszy mu również technologia, ale mądrze wykorzystywana i utożsamiana z prawdziwymi rolami.

## 7. Zakończenie

„Prawdziwy mistrz gra oryginalnie, ryzykownie, stanowczo – po prostu inaczej niż przeciętny gracz. Toteż będąc przeciętnym graczem, niekoniecznie trzeba rozumieć każde posunięcie mistrza, bo rzeczywiście nie rozumiano dobrze, co właściwie dama miała robić tam, gdzie ją postawiono. Nie stanowiła istotnego niebezpieczeństwa, zagrażała tylko figurom skądinąd bronionym. Ale cel i głębszy sens posunięcia ujawni się niebawem, mistrz ma swój plan, to jasne, poznać to po jego nieruchomej twarzy, po jego pewnej, spokojnej ręce. Najpóźniej po tym niekonwencjonalnym ruchu damą dla wszystkich widzów stało się jasne, że mają przed sobą geniusza, jakiego nieprędko znów zobaczą”<sup>13</sup>.

Mistrz ma zdyscyplinowany umysł i wie, że jego relacja z człowiekiem buduje wielkie odkrywanie osoby, mądrości i świata. Zatem rozmawia, poszukuje uzasadnień, rozumie, że prowadzi swojego ucznia ku zamiłowaniu sztuką życia. Wówczas świat będzie posiadał zupełnie inną siłę weryfikowania skali zagrożeń, bo wypływającą właśnie z dążenia do jego trwania. I ta sprawa wymaga wyjątkowego uświadamiania edukacyjnego, jeśli zamierzamy na naszej planecie być w przyszłości.

**Streszczenie:** W artykule zwrócono uwagę na ważność bycia osobowego w dynamicznej rzeczywistości technologii, robotyki i cyfryzacji. Przedstawione zostały na tym tle wyzwania edukacyjne, zmieniające role nauczyciela i szkoły. Podkreślono również aspekt mistrzostwa pedagogicznego, otwierającego tym samym nowe perspektywy procesu kształcenia oraz relacji między nauczycielem i uczniem.

---

<sup>13</sup> P. Süskind, *Kontrabasista i inne utwory*, Świat Książki 2007, s. 16.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, maszyna, komputer, edukacja, człowiek, osoba, mistrz, przyszłość

**Abstract:** The article outlines the importance of personal presence in the dynamic reality of technology, robotics and digitization. This background was used to present the educational challenges that change the role of teacher and school. The emphasis was put on the aspect of pedagogic mastery opening new prospect of the process education and relation between teacher and student.

**Keywords:** teacher, machine, computer, education, man, person, mentor, the future

### Bibliografia

- Giddens A., *Ucieka nam świat*, „Przekrój” 2017, nr 2.
- Góralski A., *Teoria twórczości*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
- Lem S., *Opowiadania wybrane*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973.
- Mettrie de La O.J., *Człowiek-Maszyna*, PWN, Warszawa 1953.
- Moglen E., *Uwięzieni w Maszynie*, „Polityka” 2013, nr 44.
- Turski Ł., *Tę szkołę czeka nokaut*, „Gazeta Wyborcza” 16.06.2017, nr 138.9050.
- Rzepka R., *Niech osądzi nas maszyna*, „Tygodnik Powszechny” 2015, nr 7.
- Süskind P., *Kontrabasista i inne utwory*, Świat Książki, 2007.



Наталія Філіпчук

---

## **МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**PEDAGOGIKA MUZEALNA W KONTEKŚCIE ROZWOJU  
OŚWIATY FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ W UKRAINIE**

**MUSEUM PEDAGOGY IN THE CONTEXT  
OF THE DEVELOPMENT OF FORMAL  
AND INFORMAL EDUCATION IN UKRAINE**

Сучасний світ характеризується надзвичайною мобільністю, змінюючи всі сторони життєдіяльності людського суспільства, природного середовища, здійснюючи науково-технологічні прориви, водночас породжуючи нові виклики, ризики, загрози. Грандіозні цивілізаційні трансформації зумовлюють їх осмислення не лише в контексті наслідків, впливів на якість і прогрес людського буття, але й потребують об'єктивного оцінювання і прогнозів перспективи сталого розвитку держав і народів щодо їхньої безпеки та виживання. Водночас зазначимо, що навіть оптимальне і наближене до істини бачення реальної ситуації і сформовані науково обґрунтовані підходи для реалізації стратегічних завдань не спроможні забезпечувати якість життя, здоров'язберігаюче середовище, безпеку і розвиток людської спільноти. Для досягнення цієї мети необхідно залучати значно більше різноманітних ресурсів соціального, економічного, технічного, політичного, гуманістичного характеру.

Передусім найважливішим універсальним чинником ставатиме розвиток людського потенціалу. Цей напрям повністю відповідає парадигмі як глобального, так і національних вимірів суспільного поступу, які нормативно закладені в багатьох документах і правових актах ООН, ЮНЕ-

СКО. Європейська Рада визнала, що провідним чинником на шляху до глобалізації і переходу до інноваційної, етичної економіки є люди – головна цінність Європи<sup>1</sup>. За таких умов мусять відбуватися посутні зміни в системі освіти, яка світовою спільнотою є четвертою серед сімнадцяти пріоритетів розвитку світу на період 2015 – 2030-х років. Причому процеси освітньої модернізації торкаються всіх її ланок і функціональних напрямів. В основу нових теорій, концепцій закладаються цінності культурної традиції в найширшому її вияві. Адже реальний і гуманістичний напрями освітнього розвитку потребують втілення в практику навчання і виховання як етичних, естетичних, громадянських ідеалів, так й інноваційних, технологічних, природничих знань в умовах постінформаційного суспільства.

Людство має перебудувати існуючі моделі соціальних взаємозв'язків відповідно до нових запитів часу. Для цього нагальним завданням є розширення й удосконалення соціокультурного середовища, «окультурення» змісту освіти, інтеграція культурно-освітніх інституцій з метою посилення інтелектуального, морального, естетичного, духовного потенціалу навчально-виховного процесу всіх освітніх ланок.

Для національної системи освіти ця проблема є особливо актуальною з кількох причин. По-перше, важливо нарешті позбавитися наслідків культурної колонізації українського освітнього простору, яка здійснювалася в періоди тривалої бездержавності, тотально ідеологізуючи й нівелюючи культурні цінності українського народу. По-друге, якісне реформування освіти має враховувати сучасні світові тенденції, спрямовані на активне впровадження в її зміст базових культурних моделей, які поглиблюють інтелектуальні традиції, демонструючи значущий вплив на розвиток переконань, ставлень особистості до навколишнього природного і соціокультурного середовища, природи, власного «я». Саме тому основні європейські компетенції для навчання впродовж життя передбачають: а) обізнаність та самовираження у сфері культури; б) соціальні та громадянські навички. Вони є необхідними для громадянського суспільства, для особистої самореалізації та розвитку, активного суспільного життя, соціального солідаризму.

Кризові явища в системі національної освіти, спричинені соціально-економічними, організаційно-педагогічними, політичними та іншими чинниками, що призвели до звуження в Україні інституційного, змісто-

<sup>1</sup> Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975).



вого впливу культури на якість освітнього процесу, зумовлюють пошук більш оптимальних підходів до пошуку й впровадження нових, а також усталених культурних моделей і концепцій. У контексті сучасних подій культурологічна парадигма є особливо затребуваною, адже Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки<sup>2</sup> охоплює передусім такі сфери: освіта; наука; культура та мистецтво; історія, вшанування пам'ятних дат та історичних постатей, краєзнавство; туризм. Нагальним є завдання щодо вивчення і створення сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання, збільшення відвідуваності закладів, музеїв, що популяризують культурні та національно-мистецькі традиції українського народу, його історично-культурну і природну спадщину, боротьбу за незалежність і територіальну цілісність України, науково-технічні, спортивні досягнення. Важливе значення у цьому сенсі, як і в напрямі модернізації формальної і неформальної освіти протягом усього життя, має музейна педагогіка як галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та полікультурного підходу через педагогічний процес.

Поняття музейної педагогіки було введено в науковий обіг на початку ХХ ст. в Німеччині й пов'язане з іменами А. Лихварка, А. Рейхвена, Г. Фройденталя. У 1913 р. на конференції «Музей як освітній та виховний заклад» (м. Мангейм) А. Лихварк першим сформулював положення щодо освітнього значення музеїв і запропонував новий підхід до відвідувача як до учасника діалогу. Термін вперше ввів у 1934 р. в науковий обіг К. Фрізен (Німеччина). У 60-ті роки минулого століття музейна педагогіка починає формуватись як особлива галузь знань і досліджень. Значний внесок у розвиток музейної педагогіки на цьому етапі здійснили саме німецькомовні держави, в яких з'являються музейно-педагогічні центри. Уже в ті часи їх діяльність мала практичний і науково-дослідний характер. Були створені Зовнішня служба державних музеїв Пруського культурного надбання в Західному Берліні (1961 р.); Робоча група музейної педагогіки «Музейна школа» у Східному Берліні з власним друкарським відділом (1963 р.); зовнішня служба Кельнських музеїв (1965 р.); Художньо-педагогічний центр в Мюнхені з власним журналом «Школа и музей» (1965 р.) та ін.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/>.

<sup>3</sup> Лисенко Т.М. *Музейна педагогіка: проблеми та перспективи розвитку* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/lysenko.pdf).

В американській моделі розвитку музейної педагогіки акцентується увага на розвитку саме «дитячої» музейної педагогіки. Діяльність дитячих музеїв була спрямована не на запам'ятовування системи знань, а на розвиток бажання та вміння вчитися. Перший дитячий музей було відкрито в 1899 р. в Брукліні (Нью-Йорк, США), а на території України засновником такого інституту в Харкові в 1920 р. став Ф. Шміт<sup>4</sup>. Прикладом може слугувати також експозиція одного з найстаріших музеїв світу – Бостонський дитячий музей під назвою «Дім дідусі та бабусі», а також експозиція «Загадки історії» дитячого музею м. Індіанаполіс (дерев'яна хатина переселенців – 1830 р.), міська вулиця початку ХХ ст. (1900 р.), французький магазин для торгівлі хутром. В європейській моделі особливе значення надається не тільки освітній, але й музейній цінності експонату.

У такій моделі головною передумовою для розвитку музейної педагогіки стає музейне середовище. Ця наукова дисципліна починає функціонувати на межі музеєзнавства, педагогіки, психології, історії, культурології, природничих наук і розглядає музей як складну освітню систему. При цьому йдеться не про використання зазвичай будівлі музею для проведення уроків, а творча співпраця музею та освітніх закладів. Такий підхід до музейної педагогіки сприяє формуванню особистісного емоційного ставлення до експонатів, створити відповідні умови для формування світогляду, широкої гами сучасних компетентностей, творчих здібностей.

Музей в сучасному світі є не лише місцем збереження, обліку та вивчення пам'яток культури. Сьогодні музей – це науково-просвітницький, освітній заклад, який ставить перед собою, окрім специфічних професійних завдань, також широкі науково-освітні, естетичні, етичні, громадянські та виховні завдання. Можна стверджувати, що сучасний музей – це своєрідний центр духовної, мистецької, інтелектуальної культури минулого, сучасного і майбутнього.

Окрім того, ця інституція має стати також потужним ресурсом альтернативної формальної і неформальної освіти. Музейна педагогіка уможливує створення більш якісної моделі інтеграції навчальних дисциплін: літератури, історії, природничих і точних наук, музики, мистецтва, художньої культури, світової і національної культури, іноземних і рідної мови. Практика засвідчує ефективність результатів підготовки у вищій школі фахівців там, де створені відповідні кафедри музейної справи, охорони пам'яток історії та культури, археології та музеєзнавства,

<sup>4</sup> *Музейна педагогіка* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.

вивчаються курси «Музеологія» та «Основи музейної педагогіки», розробляються національні музеологічні програми, впроваджуються нові форми і методи музейної педагогіки в освітній процес.

На основі міждисциплінарних досліджень виявлено відставання української національної моделі освіти та громадянського виховання від моделі європейської і розвинутих країн світу, які широко і системно використовують цінності музейної культурної спадщини в змісті безперервної освіти і виховання.

В Україні, на жаль, не створено жодного спеціального науково-методичного центру, науково-дослідних лабораторій з проблем сучасної музейної педагогіки. Вивчення специфіки співпраці представників різних наукових шкіл, музеєзнавців і педагогів різних напрямів, актуальність ідей музейної педагогіки в європейському і вітчизняному освітньому просторі дедалі більше привертають увагу освітян, науковців, працівників культури, громадськості, але наукові дослідження у вказаній галузі є фрагментарними. Хоча проблеми музеєзнавчої, історико-краєзнавчої, літературно-краєзнавчої, пам'ятко-охоронної діяльності (Н. Ганнусенко, О. Кушпетюк, О. Січкарук, М. Степаненко, В. Шевченко, М. Юхневич), реалізації виховного потенціалу музеїв (Ю. Ключко, М. Нагорський, І. Пантелійчук та ін.), функціонування музеїв у загальноосвітній і вищій школі (Л. Гайда, І. Лаксій, Ю. Омельченко, Н. Макарова) науково обґрунтовувалися, проте музейна педагогіка в наукових дослідженнях посідає незначне місце. Педагогічна громадськість продовжує залишатися поза цією дуже важливою сферою національної культури.

Значна частина музеїв, яких в Україні понад 500 (державних і комунальних), а також близько 6 тис. громадських (відомчих) не включені в активний процес модернізації освіти, формування громадянського суспільства, виховання нації. Особливої уваги заслуговують музеї при навчальних закладах, які знаходяться у сфері підпорядкування Міністерства освіти і науки України, яких ще донедавна налічувалося близько чотирьох тисяч. Ефективне використання потенціалу культурної спадщини України в освітньому процесі потребує належної уваги не лише з боку Міністерства освіти і науки України та Міністерства культури України, національних, державних, комунальних, громадських музеїв, закладів освіти, але й державних відомств, що відповідають за інформаційну, видавничу, фінансово-економічну політику, туризм, а також творчих спілок, наукових академічних інституцій. Об'єднання зусиль у цій діяльності позитивно позначилася б на створенні і реалізації музейно-педаго-

гічних сучасних концепцій і програм, які б забезпечували більш високу якість освіти і національно-патріотичного виховання громадян.

Використання потенціалу музейної педагогіки – важливий напрям у стратегії розвитку національної освіти та формування суспільства життєво компетентних громадян, що забезпечуватиме реалізацію кращих європейських освітніх стандартів відповідно до принципів сталого розвитку світу. Ця проблема викликає значний інтерес у середовищі науковців, педагогів, працівників музеїв, культурних закладів та широких кіл громадськості і вимагає нових науково-методологічних обґрунтувань, організаційно-педагогічних і нормативних рішень щодо підвищення суспільної значущості української музейної педагогіки в системі неперервної освіти.

Зважаючи на те, що Стратегією сталого розвитку «Україна-2020» передбачено низку заходів, щоб Україна в найближчі роки ввійшла в число 50 кращих країн щодо якості освіти, 90 відсотків громадян України відчуватимуть гордість за свою державу, а формування національно-культурної ідентичності, патріотичного світогляду, розвиток духовних цінностей українського народу стає визначальним пріоритетом державної політики, впровадження в зміст освіти культурних цінностей є надзвичайно важливою проблемою. Тому системна і багаторівнева взаємодія освітніх і культурних інститутів, зокрема через галузь музейної педагогіки, є достатньо актуальною потребою.

В Україні, яка переживає сьогодні складні випробовування у боротьбі за свою свободу, незалежність, державність, соборність і гідність, доступ народу до національної культури, національної пам'яті і правдивої історії стає чинником національної безпеки, оскільки від цього значною мірою залежатиме рівень патріотичного і громадянського виховання, зростання національної свідомості, особистої і державної гідності нації. Держава і музеї, щоб консолідувати суспільство, мають говорити із своїм народом однією мовою. Зміст експозиції, подача матеріалів і оцінки не можуть мати суперечливе трактування щодо історичних подій, культурної спадщини, місця і ролі особистостей. Україна на відміну від багатьох інших країн змушена проходити переосмислення власного історично-культурного шляху. Роль музейної педагогіки в цих непростих процесах є значною. Музейна педагогіка як субдисципліна педагогічної науки має розвиватися на основі суспільно значущих цінностей, що визначають поступ нашої держави. Щоб оцінки таких чутливих явищ, як денационалізація, декомунізація, деколонізація, голодомор, геноцид, місце і роль українства в світовій історії, не формувалися на полярних підходах, необхідно на рівні культурно-освітньої політики держави, значно посилити і соціальний ста-

тус інститутів музеєзнавства і роль музейної педагогіки у вихованні нації, а також осучаснити зміст й ідеологію музейної справи, спрямувавши їх на удосконалення національно-патріотичного виховання. Проблемність національної свідомості, культурність історичної пам'яті засвідчують результати опитування Київського міжнародного інституту соціології, за яким майже четверта частина українців вважають Сталіна «великим вождем», зокрема так думають 41% громадян у східних областях<sup>5</sup>.

*У червні 2016 р. заступник генерального директора Центру Разумкова, презентуючи результати дослідження з проблеми ідентичності громадян, зазначив:* «Ставлення до нових підходів, тлумачень різних історичних подій відрізняється. Визнання голодомору геноцидом підтримує більшість населення, абсолютна чи відносна: від 91% на Заході до 47% на Донбасі. Але коли йдеться про засудження комуністичного тоталітарного режиму, то починаються проблеми. На заході й у центрі більшість – «за». На сході та півдні частки «за» і «проти» відрізняються статистично мало. На Донбасі дещо переважають супротивники засудження комуністичного режиму. Кримінальна відповідальність за більшовицьку символіку і пропаганду: захід і центр – більшість «за», в інших регіонах більшість «проти». Є проблеми з визнанням борцями за незалежність України УНР, ОУН, УПА та інших формувань. Захід і центр – більше прихильників, у решті регіонів переважають супротивники. Що ж до назви «Друга світова війна», перейменування Дня перемоги, то йдеться про дуже суперечливі питання. На заході й у центрі абсолютна чи відносна більшість це підтримує. В інших регіонах переважає протилежна думка. Рудиментарна радянська ментальність, пропаганда, традиції, впливають на сприймання політики національної пам'яті. Ці питання проблемні й такими залишаються»<sup>6</sup>.

Свою роль у тому, щоб суперечливі оцінки і погляди на світ не ставали критичними і підґрунтям для суспільних конфліктів, мають відігравати музеї, розвиваючий напрям музейної педагогіки. Традиційні і новостворені музеї, творчі об'єднання, клуби, музейні товариства, здійснюючи громадсько-патріотичне, духовне, естетичне виховання, мають приділяти значну увагу формуванню історичного мислення, культури національної

<sup>5</sup> 23% населення України вважають Сталіна «великим вождем» (КМІС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://censor.net.ua/news/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

<sup>6</sup> Якименко Ю. Більшість громадян хотіла б пишати своєю державою і пишати нею [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/169034>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

пам'яті, розвитку дослідницьких і творчих підходів до висвітлення чутливих для держави проблем, до діалогу культур різних поколінь.

Потрібен не лише час, але й змістове формування національної культури й пам'яті на нових засадах, якісні зміни у сприйнятті цінностей та ідеалів, які відповідають істині й інтересам українського суспільства. Про це свідчить організація за багатьма напрямками науково-методичної роботи з проблем ролі українських музеїв: у національно-патріотичному вихованні молоді; в удосконаленні змісту і якості освіти; у формуванні громадянського суспільства. Кафедри педагогіки, методики позакласної та позашкільної роботи педагогічних університетів, інститути післядипломної педагогічної освіти, музеї при навчальних закладах, наявна мережа краєзнавчих гуртків України сприяють як удосконаленню професійного рівня педагогів, так відіграють помітну роль у посиленні суспільного виховного потенціалу.

Реальним науково-організаційним і просвітницьким центром для музейних педагогів, науковців, студентів та учнів, громадськості позиціонує себе Педагогічний музей України під егідою Національної академії педагогічних наук України, де було також і здійснено перші кроки щодо створення Асоціації керівників музеїв при навчальних закладах України. Можна стверджувати про позитивну діяльність у справі впровадження принципів музейної педагогіки таких фахових газет і видань, як: «Позашкілля», «Краєзнавство. Географія. Туризм», «Шкільний світ», «Основа», «Справи сімейні». особливо варто відзначити Всеукраїнський культурологічний тижневик «Слово Просвіти», які презентують педагогам, громадськості, батькам унікальні матеріали про видатні постаті української культури, освіти, науки, методичні рекомендації, сценарії, розробки музейних уроків, заочні подорожі музеями міст і сіл нашої держави. Часто саме звідси освітяни черпаються ексклюзивні матеріали для широкого українського загалу.

Один із прикладів – матеріали директора Педагогічного музею України О. Міхна про знаменитого українського сучасного педагога Олександра Захаренка, директора авторської школи у селі Сахнівка на Черкащині, з ініціативи якого були створені культурно-музейний центр, обсерваторія, музей села, започаткована шкільна багатотиражна газета. Його науково-педагогічна спадщина (понад 300 наукових публікацій), унікальна «Енциклопедія шкільного роду» (у 4 томах), «Поради колезі, народжені у школі над Россю», «210 шкільних лінійок», «Поспішаймо

робити добро»<sup>7</sup>, академічна і практична діяльність спрямовані передусім на розвиток таланту кожної особистості, виховання громадянськості, є взірцем для наслідування в загальнонаціональному масштабі. В Україні подібних музейно-виховних ресурсів нагромаджено чимало.

Таким чином, музейна педагогіка відіграє помітну роль в соціалізації суспільства, посилюючи виховний потенціал як музеєзнавства, так і освітньої сфери, утверджуючи себе як міждисциплінарна галузь наукових знань. Робота з Людиною через діалог, суб'єкт-суб'єктність процесу пізнання актуалізується особливо в часи нинішні, які характеризуються тенденціями зростаючих криз в усіх напрямках життєдіяльності людства, яке безперервно веде боротьбу не тільки за прогрес, але й за виживання. Саме з цих причин «олюднення» особистості, націй і держав культурою має розглядатися як першочергове суспільне завдання. Незважаючи на природно-історичну різноманітність світу слід визнати універсальність обов'язку, що всі культури і цивілізації здатні внести свій доробок у сталий розвиток» для життя в гармонії з Людиною і Природою. Для цього народи і держави мусять визнати гуманну ідеологічну концепцію, яка опирається на цінність бути «відповідальним за все живе. Порятунком власної душі, культури й історії, традиції й ідеалів кожного народу є аксіомою і цивілізаційним правилом для сучасного світу. Цим культурним обробітком Особистості мусить бути перейнята і музейна педагогіка.

**Анотація:** У статті акцентовано увагу на проблемі розвитку музейної педагогіки в Україні у контексті соціалізації особистості в умовах формальної і неформальної освіти. Доводиться, що нагальним завданням щодо вивчення і створення сучасних виховних систем, технологій і методик у сфері національно-патріотичного виховання є розвиток мережі музейних закладів, які популяризують культурні та національно-мистецькі традиції українського народу, його історично-культурну і природну спадщину. Винятковий інтерес у напрямі модернізації формальної і неформальної освіти представляє музейна педагогіка як галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес.

**Ключові слова:** музейна педагогіка, музеї, формальна освіта, неформальна освіта, педагогічний музей, культурно-історична спадщина

<sup>7</sup> Міхно О. *80 років від дня народження Олександра Захаренка (1937-2002)* / О. Міхно // *Справи сімейні.* – № 2 (230). – 2017. – С. 28.

**Abstract:** The article deals with the problem of museum pedagogy in Ukraine in the context of socialization of personality in terms of formal and informal education. It is proved that the urgent task of study and establishment of modern educational systems, technologies and techniques in the field of patriotic education is developing a network of museums that promote cultural and national artistic traditions of the Ukrainian nation, its historical, cultural and natural heritage. The museum pedagogy represents exclusive interest in upgrading of formal and informal education as a sphere of activity that transmits cultural experience based on interdisciplinary and poly-artistic approach through the educational process.

**Keywords:** museum pedagogy, museums, formal education, informal education, pedagogical museum, cultural and historical heritage

### Бібліографія

- 23% населення України вважають Сталіна «великим вождем»* (КМІС) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://censor.net.ua/news/>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
- Міхно О. *80 років від дня народження Олександра Захаренка (1937-2002)* // *Справи сімейні*. – № 2 (230). – 2017. – С. 28.
- Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя»* від 18 грудня 2006 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994\\_975](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/994_975).
- Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/>.
- Музейна педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>.
- Якименко Ю. *Більшість громадян хотіла б пишатися своєю державою і пишається нею* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tyzhden.ua/Society/169034>. – Загол. з екрану. – Мова укр.



Teresa Janicka-Panek

---

## **NAUCZYCIEL EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ WOBEC NOWYCH ZADAŃ ZAWODOWYCH – INTEGROWANIA EDUKACJI**

**ВЧИТЕЛЬ РАННЬОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І НОВІ ПРОФЕСІЙНІ  
ЗАВДАННЯ – ІНТЕГРУВАННЯ ОСВІТИ**

**A PRE-SCHOOL EDUCATION TEACHER VERSUS NEW  
PROFESSIONAL RESPONSIBILITIES – THE INTEGRATION  
OF EDUCATION**

### **1. Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej**

Projekt zmian w edukacji w Polsce zaplanowanych na rok 2017 oraz związane z tym zadania zawodowe dają podstawę do innego niż dotychczas modelowania sylwetki zawodowej współczesnego nauczyciela. Przemiany dokonujące się obecnie w naszym kraju, w strukturze systemu kształcenia, doborze treści, poszukiwaniu metod i form optymalizujących warunki nauczania oraz wychowania są przemianami nowej jakości. W kontekście tych zmian inaczej należy też spostrzegać zadania i funkcje nauczyciela; w tym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Jest to tendencja w Polsce, Europie i świecie<sup>1</sup>.

Jak podkreśla Tibor Navracsics, komisarz ds. edukacji, kultury, młodzieży i sportu, w najnowszym *Raporcie Eurydice*, nauczyciele odgrywają

---

<sup>1</sup> N. Awszeniuk, *Praktyczne aspekty globalnego rozwoju kompetencji nauczycieli w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, „Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, red. A. Solak, APS, Warszawa 2016, nr 1. Zob. także: H. Towkaniec, *Kształcenie przez całe życie jako zwiększenie możliwości szans edukacyjnych w krajach Europy*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, „Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, red. A. Solak, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2016. Por.: *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, ITEE, Radom 2001.

kluczową rolę w życiu uczniów, wskazują im cele i kształtują postrzeganie świata. Dlatego europejska strategia w dziedzinie edukacji i szkoleń (*Edukacja i szkolenia 2020. Raport*), kładzie szczególny nacisk na rolę nauczycieli – od etapu rekrutacji, kształcenia i doskonalenia zawodowego, po możliwości awansu. Systemy edukacji w Europie podlegają zmianom strukturalnym, które są silniej widoczne w obliczu kryzysu<sup>2</sup>. Systematycznie podkreślane jest znaczenie roli nauczyciela w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

Skuteczność wychowania [...] jest zdeterminowana między innymi osobą realizującą cele, a więc podmiotem wychowującym. [...] Świadomość podmiotów wychowujących jest niska. Powinnością współczesnego nauczyciela – wychowawcy (bez względu na to, jakiego przedmiotu uczy) jest tworzenie wychowankom możliwości przejawiania aktywności, dokonywania wyborów, podejmowania decyzji i przyjmowania odpowiedzialności za nią<sup>3</sup>.

Złożony jest proces reformowania szkół, a kluczową rolę pełnią w nim nauczyciele i ich motywacje do wykonawstwa pracy na najwyższym poziomie, z wykorzystaniem profesjonalnych kompetencji. Problem polega na tym, że tych kompetencji nie można nabyć raz na całościową aktywność zawodową. Odpowiedzialny nauczyciel korzysta z oferty całościowego doskonalenia i kształcenia ustawicznego, gdy uczy się razem z rodzicami uczniów wspólnego kierowania aktywnością edukacyjną wychowanków, którzy będą żyć w zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Usamodzielnienie uczniów w ich ukierunkowanym uczeniu się jest najlepszą gwarancją ich życiowego sukcesu. Współczesny dziewięciolatek, absolwent edukacji wczesnoszkolnej, wkroczy na rynek pracy za około 15 lat, co nastąpi około roku 2032. Już dziś należy rozważać ujęcie w planach kształcenia kwestii rozwijania predyspozycji i kształtowania przydatnych w przyszłości umiejętności.

Najważniejszy cel pracy nauczycielskiej to tworzenie takich warunków, w których następuje rozwój umiejętności praktycznych uczniów; potencjał ich transferu (tych umiejętności) na nowe nieznane jeszcze dziś sytuacje<sup>4</sup>.

R. Pachociński powołując się na Bellanca i Fogarty'ego, wskazuje, że istnieją zasadnicze różnice między rolą nauczyciela w tradycyjnym mode-

<sup>2</sup> *Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny; Raport Eurydice*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016, s. 3.

<sup>3</sup> G. Wierzbicki, *Uwarunkowania w kształtowaniu postaw patriotyczno-obronnych*, [w:] *Wychowanie patriotyczno-obronne*, red. J. Kunikowski, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004, s. 181.

<sup>4</sup> Tamże.

lu oświaty a rolą nauczyciela w nauczaniu-uczeniu się opartym na zasadach współpracy w ramach grupy rówieśników<sup>5</sup>.

<b>Rola nauczyciela</b>	
<b>Przekazywanie informacji</b>	<b>Model szkoły opartej na współpracy</b>
Przekazywanie informacji	Planowanie dynamicznych lekcji, by uzyskać transfer umiejętności
Praca z biernym uczniem	Nauczanie uczniów jak się uczyć
Nagradzanie i karanie	Promowanie odpowiedzialności
Ćwiczenie pamięci	Ułatwianie samooceny uczniów. Zachęcanie i pobudzanie do pracy nad opracowywaniem umiejętności
Promowanie interakcji między nauczycielem i między uczniem a materiałem nauczania	Zachęcanie do uczestnictwa w nauce. Motywowanie do myślenia wyższego rzędu. Rozwijanie umiejętności pracy w grupie. Równoważenie interakcji między nauczycielem i uczniem a materiałem nauczania oraz uczniem a uczniem

Źródło: J. Bellanca i R. Fogarty, 1991, s. 3 (cyt. za: Hurlo, 2002; 72).

Jak wskazują liczne badania, w tym i własne, kształcenie autorytarne, oparte na modelu transmisji kulturowej, rodzi jedynie bierność, zniewolenie, niepokój<sup>6</sup>. Jak podkreśla R. Schulz: „nauczyciel współczesny – zasługujący na miano nowoczesnego, nie może ograniczać się do biernego powielania dorobku kulturowego przeszłości. Powinien być twórczym podmiotem działania poszukującym nowych dróg i metod edukacji, wystrzegającym

<sup>5</sup> R. Pachociński, *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, IBE, Warszawa 1998.

<sup>6</sup> T. Janicka-Panek, *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, ITeE-PIB, Radom 2015.

się stereotypów, wprowadzającym nowości do swej pracy, wzbogacającym istniejący zasób pedagogicznego doświadczenia”<sup>7</sup>.

Praca nauczyciela ma to do siebie, że przede wszystkim zależy od niego samego, od jego wykształcenia, uzdolnień, zalet, sprawności, kompetencji. Dobrze wykonywać swój zawód może tylko ten nauczyciel, który posiada osobowość, charyzmę, pasję, entuzjazm pedagogiczny, głębokie przekonanie, że to, co robi służy wielkiej sprawie, a najważniejsze – dobru dziecka<sup>8</sup>.

Nauczyciel zobowiązany jest nie tylko do tworzenia sprzyjających warunków dla rozwoju dziecka, ale także powinien dbać o rozwój własny i poziom wykonywania obowiązków.

A zatem pytanie, jaki powinien być współczesny nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, w dobie kształcenia systemem zintegrowanym, pozostaje nadal aktualnym.

Analizując literaturę pod kątem zadań, powinności i kompetencji nauczycieli, zauważa się ich podział głównie na dwie grupy: niespecyficzne i specyficzne<sup>9</sup>. Te pierwsze powinien posiadać każdy nauczyciel w szeroko pojętym procesie edukacji, te drugie zawierają w sobie umiejętności i postawy wynikające ze specyfiki kształcenia dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Istnieje wiele klasyfikacji kompetencji nauczyciela<sup>10</sup>. Kompetencje specjalistyczne to wiedza i umiejętności nauczania w zakresie nauczanego przedmiotu. Kompetencje psychologiczne to umiejętność inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół oraz umiejętności menedżerskie. Kompetencje dydaktyczne to umiejętność przygotowania się do zajęć i ich przeprowadzenia.

Warto dodać, że W. Puślecki, używając nie występującego w rodzimej pedeutologii pojęcia kompetencje profesjonalne, wyróżnia następujące ro-

<sup>7</sup> R. Schulz, *Podstawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1994, s. 79. Zob. także: R. Schulz, *Trzy myśli o aksjologii wychowania*, [w:] *Idee pedagogiki fizjologicznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> J. Bąbka, *Edukacja dzieci pełnosprawnych*, Wyd. Humaniora, Poznań 2001.

<sup>10</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Wyd. Veda, Warszawa 1994, s. 25-38. Por. także: W. Puślecki, *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, red. I. Adamek, WSP, Kraków 1998, s. 119-122. Zob. także: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Piełachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi<sup>2</sup>, Poznań 2003.

dzaje kompetencji nowoczesnego nauczyciela: naukowo-specjalistyczne, naukowo-pedagogiczne, interakcyjne, komunikacyjne, realizacyjne, interpretacyjne, opiekuńcze, asertywne, facylitatorskie, transgresyjne, kooperacyjne, negocjacyjne, autorefleksyjne.

Jak dotąd poziom kompetencji dydaktycznych nauczyciela określano przy pomocy następujących kryteriów:

- znajomości programu nauczania,
- umiejętności właściwego planowania lekcji,
- doboru metod nauczania,
- umiejętności problemowego formułowania tematów,
- stosowania metod aktywizujących,
- umiejętności poprawnego kierowania działalnością poznawczą uczniów,
- oryginalności i pomysłowości w prowadzeniu lekcji,
- osiągania pozytywnych wyników nauczania<sup>11</sup>.

Nauczyciel, który ma dobrze wypełnić swoją rolę, musi cechować się odpowiednio ukształtowaną i funkcjonującą osobowością zawodową, zwaną powszechnie „osobowością nauczyciela”. Jest to pojęcie szerokie i obejmuje nie tylko dyspozycje do nauczania i wychowania oraz motywację do pracy pedagogicznej z uczniami, ale również umiejętności i sprawności instrumentalne<sup>12</sup>.

Wrażliwość nauczyciela, jego wiedza merytoryczna i pedagogiczno-psychologiczna, etyka zawodowa i system wartości, którymi się kieruje, stanowią treść jego pracy, organizacja natomiast formę jego działania. A forma ta bywa wieloelementowa, nierzadko skomplikowana, wymagająca postrzegania zasad prakseologicznych i przepisów prawa<sup>13</sup>.

Ponad wszystko jednak potrzebny jest nauczyciel twórczy, to znaczy taki, który potrafi projektować i wprowadzać do praktyki określone innowacje, który skutecznie i ustawicznie pracuje nad własnym rozwojem. Twórcą można nazwać tego nauczyciela, który posiada zdolność szybkiego przystosowania się do nowych faktów, zdolność spostrzegania istotnych elementów nowej sytuacji, umiejętność oceny ich wartości i konsekwencji, zdolność uogólniania własnych i cudzych doświadczeń, wreszcie pomysłowość, wynalazczość, także odwagę<sup>14</sup>.

<sup>11</sup> M. Cackowska, *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądane zmiany w systemie ich kształcenia*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wyd. Śląsk, Katowice 1994, s. 43.

<sup>12</sup> M. Lejman, *Osobowość zawodowa nauczyciela*, WSP, Częstochowa 1985.

<sup>13</sup> J. Król, J. Pielachowski, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Wyd. eMPI<sup>2</sup>, Poznań 1997.

<sup>14</sup> Tamże.

Twórcze zachowania nauczyciela są jego podstawowym obowiązkiem, zaś prawo do twórczości, eksperymentowania prawem podstawowym. Praca nauczyciela zawiera wiele elementów twórczego działania – już sam fakt istnienia alternatywnych rozwiązań i różnych propozycji dydaktycznych zmusza niejako do twórczości. Można by ją uznać za najwyższy etap samodzielności zawodowej<sup>15</sup>.

U podstaw wszelkiej pracy i poczynań nauczyciela leży spontaniczna aktywność nauczyciela, który jako osoba dojrzała i lepiej przygotowana wie, co jest potrzebne w życiu, aby nadać mu sens i wartość. Zbigniew Kwieciński<sup>16</sup> podkreśla, że dziecko nie posiada nawet instynktu, który mógłby mu zasugerować, jakie dobra kulturalne, wartości, sprawności są mu potrzebne, aby w pełni odpowiedziało na potrzeby środowiska społecznego, które go otacza i w którym będzie żyło.

Nauczycielowi przypisuje się rolę kompetentnego reprezentanta tego, co wytworzyła ludzkość, przekształcając naturę, oraz projektanta dokonującego wyboru celów i treści, które zainteresują i zainspirują uczniów.

Stwarzanie przez nauczyciela edukacji początkowej nauki łatwej, zajmującej, a więc proponowania uczniom inspirujących zadań, projektów, metod i form ich realizacji, to z pozycji personalizmu jedynie punkt wyjścia.

Pedeutologia zorientowana personalistycznie ujmuje działania nauczyciela wieloaspektowo, tzn. jako sztukę, jako czynność rozpoznającą, porządkującą i nadającą rzeczywistości sens i znaczenie, jako drogę wyzwiania autokreacji osoby i współkreacji świata.

Nauczyciel edukacji początkowej jest kimś, kto wypełnia misję inspirowania wspomagającego rozwój dziecka, mistrza wybieranego przez swoich uczniów, poszukiwacza i współtwórcę wiedzy o świecie, przyjaciela duszy dziecka, cierpliwego słuchacza swojego głosu. Nauczyciel w roli mistrza charakteryzuje się wybitną inteligencją, szeroką wiedzą, życzliwością i otwartością, bogatą osobowością. Jest to tak zwany nauczyciel kompozycji życia<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000, s. 236.

<sup>17</sup> D. Al-Khamisy, *Wizerunek nauczyciela edukacji elementarnej w procesie zmierzania do edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja elementarna*, red. K. Lubomirska, CODN, Warszawa 2005, s. 115-116.

## 2. Osoba nauczyciela edukacji początkowej w ujęciu personalistycznym

U podstaw każdej teorii wychowania i każdej praktyki wychowawczej stoi jakaś koncepcja człowieka. Rozważając wizerunek nauczyciela w procesie wychowania, widzę za stosowne i mocno uzasadnione oparcie się na myśli humanistycznej, szczególnie na personalizmie jako jednym ze współczesnych kierunków myślenia. Personalizm, mimo swoich licznych odmian w historii wychowania, troszczy się zawsze o wewnętrzne wyposażenie podmiotu, zawsze też podkreśla indywidualność, unikatowość i niepowtarzalność osoby. W personalizmie człowiek jest wartością, a budowanie człowieczeństwa procesem ciągłym i nieskończonym.

Osoba w świetle personalistycznym (nauczyciel i uczeń – przyp. autorki) nie jest bytem rozproszonym, lecz jest otoczona i powołana do przekraczania siebie „ku górze” i w ruchu „ku przodowi” w kierunku transcendencji lub też w kierunku wyprzedzania samego siebie w osiągnięciu wartości<sup>18</sup>.

Nauczyciel musi być świadomy tego, że pełni bardzo ważną rolę pomocniczą w rozwoju dziecka, które dzięki niemu buduje swoją osobowość<sup>19</sup>. W relacji z wychowanymi nauczyciel buduje także własną osobowość, staje się pedagogiem coraz bardziej świadomym swoich mocnych i słabych stron. Ta umiejętność wchodzi w zakres kompetencji autokreacyjnej.

A oto pożądane cechy wizerunku nauczyciela pracującego z uczniami klas młodszych:

- nauczycie wie, jak ukształtować relację z uczniem;
- prawidłowo stymuluje jego rozwój;
- buduje dynamiczny, ale nie partnerski związek z uczniem – zewnętrznie luźny;
- jest świadomy ról nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i uczenia się;
- ich relacja to rodzaj wtajemniczenia, prowadzenia, odkrywania a nie przekazywania recepty;

<sup>18</sup> Tamże, s. 113.

<sup>19</sup> Personalizm dopuszcza, czyli przewiduje jednak takie sytuacje, w których jeden dla drugiego jest narzędziem, czyli poświęca się dla innych. Są to szczególnie ważne sytuacje czy funkcje publiczne. Takim miejscem może być przedszkole, szkoła, gdzie osoby pracujące zawodowo ofiarowują się swoim wychowanym jako narzędzie ich rozwoju intelektualnego i moralnego. [...] A wszystko to po to, by wychowanek stawał się osobą, aby urzeczywistniał swoje człowieczeństwo jako niepowtarzalna osoba, w wymiarze zarówno indywidualnym jak i społecznym. Por.: M. Nowak, *Personalizm historyczny i pedagogika o inspiracji personalistycznej*, [w:] *Alternatywy...*, dz. cyt. s. 237.

- relacje nie ograniczają się tylko do zajęć, ale obejmują szersze przestrzenie;
- świadomość, że dobrze uprawiane nauczycielstwo jest takim niezwykłym zawodem, w którym sukces polega na tym, że człowiek znika z życia swojego wychowanka;
  - ma prawo wymagać i zmuszać do wysiłku;
  - musi chcieć i/umieć dzielić się swoją wiedzą, i umiejętnie uzewnętrzniać swoje doświadczenia, konstruując metody postępowania;
  - wierzyć w swoje posłannictwo, niejako w misyjność swojej posługi;
  - tworzyć własną szkołę mistrzostwa<sup>20</sup>;
  - nade wszystko być uczniem swoich uczniów, najlepiej pierwszym.

S. Dylak<sup>21</sup> w odniesieniu do nauczycieli realizujących edukację integracyjną wymienia takie kompetencje jak: bazowe, konieczne, pożądane, interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne.

D. Al-Khamisy<sup>22</sup> uważa za pożądane następujące kompetencje, mając na myśli cechy nauczyciela edukacji włączającej: kompetencje interpersonalne, poznawcze, terapeutyczne i organizacyjne. Wszystkie te umiejętności zalicza do grupy kompetencji zwanych prointegracyjnymi.

Zmiany w edukacji zmierzają do łagodnego przejścia od edukacji zintegrowanej społecznie do edukacji włączającej. Jest to otwieranie się przedszkoli i szkół ogólnodostępnych na potrzeby dzieci niepełnosprawnych, a miarę możliwości dla wszystkich – niezależnie do doświadczeń przez nie trudności i różnic. Ten rodzaj edukacji ma zapewnić każdemu dziecku o specjalnych potrzebach edukacyjnych miejsce w każdym przedszkolu czy szkole. To placówka ma być gotowa na przyjęcie dziecka.

Stworzenie wizerunku nauczyciela edukacji początkowej to tylko część zamierzeń w systemie edukacji. Istnieje przecież konieczność uruchomienia szeregu działań, aby ów wizerunek przeistoczył się w realną postać. Konieczne jest zatem kształcenie (doskonalenie zawodowe) nauczycieli, zorientowane humanistycznie. Kwestią wiodącą we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej jest przełamywanie barier, lęków, uprzedzeń i stereotypów. Zatem nauczyciele powinni nabywać kompetencje wielokulturowe i umiejętności pracy w społeczeństwie pluralistycznym.

---

<sup>20</sup> *Mistrzostwo pedagogiczne*, red. I. A. Zjazjun, ITeE-PIB, Warszawa – Radom 2005.

<sup>21</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.

<sup>22</sup> D. Al-Khamisy, *Wizerunek nauczyciela...*, dz. cyt. s. 117.



### 3. Cele i niezbędne warunki w kształceniu zintegrowanym

Cele takiego kształcenia nauczycieli zintegrowanej edukacji początkowej, to:

- kształtowanie świadomości o równorzędności wszystkich kultur, przygotowanie jednostek, niezależnie od pochodzenia i kultury, do pokojowego życia w społeczeństwie pluralistycznym;
- uwrażliwienie na odmiennosc, inne korzenie kulturowe, tradycje oraz kształtowanie postaw otwartych i tolerancyjnych wyrzekających się poczucia wyższości kulturowej, na rzecz dialogu, negocjacji i wymiany wartości;
- wdrażanie do dostrzegania odmiennosci i postrzegania jej jako wzbogacającej i bodźczącej, ciekawej i absorbującej, a nie zagrażającej i wrogiej;
- uświadamianie własnej tożsamości kulturowej, zwiększanie poczucia własnej wartości, bezpieczeństwa i samoakceptacji;
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi stereotypami.

Wprowadzenie do programu kształcenia nauczycieli edukacji elementarnej wiedzy o: dziedzictwie kulturowym, komunikacji międzykulturowej, wiedzy o niepełnosprawności i metod pracy w grupie zintegrowanej społecznie wydaje się zadaniem pilnym, szczególnie w okresie dokonującej się integracji europejskiej z jednoczesną potrzebą „otwarcia” na wschód. W podejmowanych działaniach socjotechnicznych należy przestrzegać pewnych zasad postępowania edukacyjnego:

- konstruowania interakcji wychowawczych na zasadzie równorzędności, mimo iż jest to skomplikowany proces integracji pomiędzy ludźmi o różnych orientacjach życiowych, potrzebach i nabytym dziedzictwie kulturowym;
- znajomości potrzeb dziecka, jego indywidualnych zainteresowań, zamiłowań, kondycji umysłowej, fizycznej, emocjonalnej, a przede wszystkim jego kulturowego usytuowania rodzinnego i socjalnego;
- operowania w praktyce wiedzą o aktywności dziecka jako podmiotu działającego, sposobach realizowania się w warunkach interakcji dwupodmiotowej;
- umożliwiania przejawiania i realizowania spontanicznej twórczości, czynnego reagowania uwagą, uczuciem, myślą na bodźce, zachowania, sytuacji;
- zapewnienia prawa do swobodnego wyboru zadań z wielu ofert;
- stwarzania klimatu całkowitej łączności i kontaktu psychicznego pomiędzy wychowawcą i wychowankiem. Oparcia wzajemnych oddziaływań na twórczej inwencji i tolerancji;

- stwarzania klimatu bezinteresownej życzliwości, serdeczności, uczynności, klimatu wyzwalającego i potęgującego wiarę we własne siły i możliwości, wyzwalającego empatię, łamiącego formalizm, nieufność i lęk;
- rozpatrywania relacji między jednostką a środowiskiem z punktu widzenia modelu społecznego a nie medycznego; już nie dysfunkcja ucznia jest tu podstawą określającą jego potrzeby, ale człowiek jako wartość sama w sobie wraz z jego wszystkimi potrzebami;
- konstruowania wizerunku dziecka w sposób holistyczny określający zarówno słabe, jak i mocne strony;
- traktowania odmienności jako wartości samej w sobie;
- dokonywanie zmian na rzecz integracji, nie tylko na terenie grupy czy placówki, ale też na terenie środowiska lokalnego, w którym ta placówka się znajduje;
- przygotowania się placówki na przyjęcie dziecka;
- przygotowywanie kandydatów do zawodu nauczyciela w taki sposób, by opanowali wiedzę profesjonalną i organizacyjną, umiając sprostać pojawiającym się zadaniom.

Działania nauczycieli muszą się charakteryzować dynamiką i gotowością do zmiany<sup>23</sup>.

Przedmiotem namysłu dydaktyki winno stać się poszukiwanie dróg modyfikowania pracy szkoły w kierunku jej rezygnacji z instrumentalnego przekazywania wiedzy, uznanej za jedyną poprawną, na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów w drodze ich negocjowania, rekonstruowania, konfrontacji i organizowania w nowych perspektywach i kontekstach.

Zmiana sposobu postępowania nauczyciela, a więc zmiana metody – choć niezbędna – jest tu wtórna wobec zmiany rozumienia samej wiedzy.

Tymczasem wykorzystywane powszechnie składniki projektowania pedagogicznego – pisze<sup>24</sup> Mieszalski (1997) – operujące takim pojęciami jak: cele, treści, metody i zasady nauczania, formy organizacji, środki dydaktyczne, ogniwa procesu kształcenia itd., są produktami idealizacji i swoistymi deklaracjami pewności sukcesu, jeśli tylko będziemy przestrzegać pewnych wskazówek postępowania na lekcji.

Obecnie, czyli w okresie transformacji systemowej naszego kraju, w wielu publikacjach naukowych oraz dokumentach dotyczących reformy edukacji pod-

---

<sup>23</sup> D. Al-Khamisy, *Wizerunek nauczyciela...*, dz. cyt., s. 118-119.

<sup>24</sup> S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.

kreśla się, że zadaniem współczesnego nauczyciela (zwłaszcza nauczyciela klas początkowych) jest dbałość o prawidłowy rozwój ucznia; wspomaganie tego rozwoju w przyjaznym, bezpiecznym i zdrowym środowisku z jednoczesnym uwzględnianiem indywidualnych potrzeb dziecka. A zatem to już nie „wpajanie”, „sterowanie”, „wdrażanie”, lecz stwarzanie warunków do samorealizacji.

Współcześnie paradygmat edukacji podmiotowej rozumiany jest szeroko i wskazuje na różne obszary potrzeb i kształcenia człowieka. Nie może być on realizowany w modelu edukacji nastawionej na kształtowanie człowieka wedle jakiegoś wzorca. Edukacja podmiotowa opiera się bowiem na wzorze autokreacji, którego istotę stanowi wspieranie młodego człowieka w jego rozwoju i edukacji w budowaniu swojej podmiotowości [...].

Innym wymiarem podmiotowego paradygmatu edukacji jest traktowanie podmiotowości jako celu edukacji. Co zatem oznacza podmiotowość jako cel edukacji? Próbą odpowiedzi na to pytanie może być m.in. artykuł I. Wojnar *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*. Autorka podkreśla w nim, że zadaniem szkoły jest przywrócenie wartości, a przede wszystkim: podmiotowego człowieczeństwa, wrażliwości i wyobraźni, twórczej pracy, odpowiedzialności, godnych stosunków międzyludzkich, wartości wspólnoty i porozumienia. Oznacza to troskę szkoły o „jakość człowieka”. Zatem głównym celem wychowania staje się rozwój „podmiotowej indywidualności”, czyli rozwój konkretnego człowieka jako odrębnej indywidualności, jako istoty jedynej i niepowtarzalnej. Kreowanie własnej podmiotowości powinno stanowić podstawowy cel współczesnej edukacji opartej na swobodnych wyborach różnych ofert<sup>25</sup>.

Zasadniczemu przeobrażeniu ulegają także funkcje nauczycielskie<sup>26</sup>. Wśród nich znajduje się organizowanie życia i działania dzieci, a więc planowanie, aranżowanie, animowanie, wprowadzanie dzieci w sytuacje dydaktyczno-wychowawcze, wdrażanie do realizacji zadań, do odkrywania potrzeby istnienia norm, odwoływania się do wartości, takich jak: dobro, miłość, pokój, przyjaźń. Nauczyciel pełni rolę organizatora i przewodnika, partnera dzieci; jego relacje z uczniami to przygotowanie do budowania relacji z innymi dorosłymi.

Podjęcie systemowe, zalecane na gruncie prakseologii, zmienia styl pracy uczniów i nauczyciela. Z istoty systemowości mogą wynikać inne funkcje: scalające, integrujące, organizacyjne oraz pobudzające planowanie

<sup>25</sup> I. Wojnar, *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*, [w:] *Humanistyczne intencje w edukacji*, red. K. Żegnałek, Wyd. „Żak”, Warszawa 2000, s. 43.

<sup>26</sup> *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Impuls, Kraków 2004.

i kontrolowanie. W tym momencie przenikają się one z funkcjami edukacji wczesnoszkolnej: badawczą i diagnostyczno-prognostyczną, określając tym samym niezbędne kompetencje nauczyciela.

Postępowanie nauczyciela winna określać jeszcze jedna cecha – kreatywność. Pojawiła się ona w tym stuleciu. Występuje w sformułowaniach dotyczących funkcjonowania oświaty w Austrii – „Rozporządzenie o zasadach całościowego wychowania kreatywnego w szkołach” z dnia 7 września 1990 roku. Kreatywność jest tam na przykład łączona ze zdolnością do krytyki i umiejętnością pracy w zespole: chodzi o zabawę, ale również o rozwój nauczania i typ uczenia się zorientowanego na problem<sup>27</sup>.

Kreatywność, to także nabywanie świadomości przez nauczyciela i ucznia, że kształcenie, to otwarcie się na nowe pomysły, projekty, inicjatywy, do czego niezbędna jest odwaga i wiara w możliwości nowych rozwiązań<sup>28</sup>. Niezbędne jest otwarcie się nauczycieli na nowe idee i rozwiązania dydaktyczne, polegające na innym niż dotychczas odczytaniu założeń teoretycznych i praktycznych kształcenia zintegrowanego. Warto sięgać do innowacyjnych programów nauczania, które jako cel pracy pedagogicznej stawiają rozwijanie kreatywności, inicjatywności i przedsiębiorczości<sup>29</sup>.

O całościowości systemu edukacji wczesnoszkolnej w odniesieniu do programów nauczania początkowego według mnie można mówić wówczas, gdy:

1) integralnie (całościowo) ujęto cele kształcenia i wychowania z uwagi na niepodzielną osobowość podmiotu – dziecka,

2) treści (tematyka i ćwiczenia) powiązано tematycznie (systemowo) według przyjętych kryteriów, które stanowić mogą kręgi środowiskowe, w których przebywa i rozwija się dziecko, np.: kalendarz przyrody, wydarzenia w życiu szkoły i najbliższego środowiska,

3) całościowo ujęto umiejętności dziecka, znaczące i niezbędne dla dalszej edukacji, takie jak: słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie, liczenie, obserwowanie, doświadczanie, odtwarzanie, tworzenie, działanie na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa,

4) uwzględniono powiązania między poszczególnymi komponentami struktury programu: celami ogólnymi, treściami kształcenia, doбором działań edukacyjnych, przewidywanymi osiągnięciami uczniów, dostosowanym

---

<sup>27</sup> M. Thanhafer, R. Reichel, R. Rabenstein, *Nauczanie kreatywne*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy „Klanza”, Lublin 1996.

<sup>28</sup> T. Janicka-Panek, *Program nauczania. Elementarz Odkrywców*, Nowa Era, Warszawa 2017.

<sup>29</sup> Tamże.

systemem opisywania postępów w nauce i w rozwoju ucznia, aktywizującym ujęciem metod, form i środków dydaktycznych,

5) nazwa (tytuł) programu informuje o zawartej w nim idei (*Elementarz Odkrywców*).

Według C. Rogersa<sup>30</sup> niezwykle ważna jest również rola nauczyciela w kreowaniu podmiotowości dziecka. Wyróżnia się dwa poziomy podmiotowości: inicjalną, daną każdemu oraz zarazem zadaną, a także finalną, która jest efektem długofalowego wysiłku moralnego, wewnętrznej przemiany na podstawie obiektywnej hierarchii wartości.

Kształtowanie podmiotowości finalnej należy rozwijać od urodzenia się dziecka. Utrzymanie podmiotowości wychowania wymaga przekształcenia procesu dydaktyczno-wychowawczego w dwupodmiotową relację. W relacji tej osobą pomagającą jest nauczyciel.

W myśleniu pedagogicznym uznawanie podmiotowości ucznia jako wartości zupełnie inaczej problematyzuje zagadnienie społecznych relacji między nauczycielami i uczniami niż traktowanie jej jako warunku uczenia się. Przy takim podejściu podmiotowość nie jest utożsamiana z rozwojem określonym jako samorealizacja, autokracja, samookreślenie jednostki, lecz jest podstawowym warunkiem środowiskowo determinowanego uczenia się, które uruchamia wewnętrzne procesy rozwojowe.

Można stwierdzić, iż ogólnym celem nauczania jest takie przygotowanie ucznia, aby mógł aktywnie i twórczo uczestniczyć w życiu najbliższego otoczenia. Powinien on przyswoić sobie wiedzę o tym, iż wszystkie elementy środowiska człowieka i wytwory jego pracy są od siebie zależne, oraz że człowiek swoim zachowaniem wpływa na obecny i przyszły jego stan. Uwzględnienie tych postulatów zależy od kompetencji planistycznych nauczyciela. Planując pracę z dzieckiem, nauczyciel powinien dążyć do rozwijania podstawowych umiejętności praktycznych, które pomagałyby kierować dziecku własną aktywnością i bezpiecznie korzystać z otoczenia.

W najbliższym środowisku dziecko będzie zdobywać wiedzę o sobie samym (ja i mój rozwój) oraz przechodzić edukację regionalną, poznawać i pomnażać dziedzictwo kulturowe, uświadamiać sobie związki łączące go z tradycją rodzinną, narodową, umieć korzystać z dóbr kultury.

Obok wyjątkowej znajomości dziecka, do którego nauczyciel kieruje ofertę edukacyjną oraz poznania podstawy programowej i wymagań dla tego etapu rozwojowego, celów, przemyśleń dotyczących treści i ich układu, za-

<sup>30</sup> C. Rogers, *Lernen in Freiheit*, München 1974.

sadnym wydaje się rozważenie wszystkich elementów stanowiących ten mikrosystem nauczania i uczenia się, powiązanych ze sobą celów kształcenia, metod, form i środków dydaktycznych, determinujących interesujący z punktu widzenia uczniów przebieg zajęć odbywających się w inspirującej aranżacji przestrzeni dydaktycznej.

#### **4. Funkcje nauczyciela kształcenia zintegrowanego**

Rozważając funkcje planowania przez nauczycieli edukacji całościowej, warto pamiętać o zasadach prakseologicznych, które można odnieść do tej niezwykle odpowiedzialnej działalności ludzkiej. Wszelkim zmianom w sposobach nauczania, w doborze treści, w przesunięciu ciężaru aktywności z nauczyciela na ucznia towarzyszy świadomość znaczenia metod jako niezwykle istotnego elementu koncepcji nauczania i uczenia się. W odniesieniu do tego zagadnienia pojawiły się nowe określenia, metody aktywizujące i metody kreatywne.

Każda metoda, mimo nazwy, może zostać zrealizowana jako metoda aktywizująca lub wręcz przeciwnie – utrwalająca bierność poznawczą. Dzieje się tak wtedy, kiedy nie są spełnione warunki w stosowaniu danej metody. I dzieje się tak, kiedy nie jest spełniony podstawowy warunek komunikacji z drugim człowiekiem, czyli podążanie za nim, dostosowanie sił i środków do jego potrzeb i możliwości. Jeżeli tego nie robią nauczyciele, to znaczy, że nie zależy im na skutecznej komunikacji z dzieckiem lub nie są przygotowani do wywoływania oraz wspierania aktywności uczniów.

Przy zastosowaniu nauczania zintegrowanego zasadniczo zmieniają się rodzaje i formy aktywności uczniów, a także sposób organizowania treści kształcenia w taki sposób, by reprezentowane były takie poziomy wiedzy, jak wiadomości, umiejętności i postawy, by czerpać treści z różnych dziedzin edukacji, co odpowiada zainteresowaniom uczniów, rozwijaniu wszystkich sfer osobowości ucznia. Wszystkie rodzaje edukacji mają dla rozwoju dziecka w klasach początkowych jednakowo ważne znaczenie. Oznacza to, że nie może być w nauczycielskim planie nauczania preferowany określony rodzaj edukacji kosztem innego. Wszystkie rodzaje edukacji powinny być odzwierciedlone w planie zajęć, bez nadekspozycji lub marginalizowania wybranych.

Zakładając, że w procesie integracji treści nauczania i wychowania nauczyciel będzie korzystał z pozaszkolnych form nauczania, istnieje pewność aktywizowania dzieci także przez kontakt z naturalnym środowiskiem. Poznając naturalne przedmioty w ich zwykłym środowisku, uczeń jest w stanie wytworzyć sobie najwierniejsze wyobrażenia i pojęcia o nich, może bowiem

w tych warunkach wytworzyć związki i zdolności, jakie zachodzą między badanymi przedmiotami a środowiskiem.

O efektach edukacji uczniów decyduje przestrzeganie zasad planowania i opracowywania kręgów tematycznych, trafny dobór metod, form i środków dydaktycznych, projektowanie sytuacji dydaktycznych sprzyjających działaniu i eksperymentowaniu. Optymalne wykorzystanie czasu przewidzianego w ramowych planach nauczania dla uczniów klas I-III skłaniało do poszukiwania sposobów integracji (wcześniej korelacji)<sup>31</sup>. Idea nauczania zintegrowanego została rozpoznana na tyle, że daje się już wyodrębnić formy proste, takie jak korelacja, kolekcja, asocjacja, kompilacja i bardziej złożone, zaawansowane. Do nich można zaliczyć konstrukcję i sieć<sup>32</sup>.

Podsumowując, na podkreślenie zasługuje konieczność reinterpretacji kompetencji zawodowych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, z uwagi na ponad osiemnastoletni okres wdrażania w Polsce kształcenia systemem zintegrowanym (1999-2017). Jak dowodzą wyniki badań, łatwiej o nauczaniu zintegrowanym pisać, niż wdrożyć skutecznie i poprawnie założenia w praktyce pedagogicznej. Badania dowodzą, że *zintegrowana edukacja wczesnoszkolna* jest zintegrowana przeważnie z nazwy. Konieczne jest objęcie systemowym doskonaleniem czynnych zawodowo nauczycieli w celu odczytania na nowo założeń nauczania zintegrowanego. Podobny postulat należy sformułować wobec kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela klas I-III.

**Streszczenie:** Niezbędne jest otwarcie się nauczycieli na nowe idee i rozwiązania dydaktyczne polegające na innym niż dotychczas odczytaniu założeń teoretycznych i praktycznych kształcenia zintegrowanego. Warto sięgać do innowacyjnych programów nauczania, które jako cel pracy pedagogicznej stawiają rozwijanie kreatywności, inicjatywności i przedsiębiorczości uczniów klas I-III. Podczas kształcenia systemem zintegrowanym zasadniczo zmieniają się rodzaje i formy aktywności uczniów, a także sposób organizowania treści kształcenia w taki sposób, by reprezentowane były takie

<sup>31</sup> Korelacja, w sensie najogólniejszym, to współzależność, a także wzajemny stosunek przedmiotów lub pojęć. W aspekcie pedagogicznym jest to uzgadnianie i wprowadzanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów pewnej równoległości polegającej na uzupełnianiu i naświetlaniu od różnych stron tych samych zagadnień na różnych lekcjach. Korelacja w warunkach tzw. nauczania przedmiotowego to wykorzystywanie treści jednych przedmiotów do opracowywania treści innych przedmiotów. Współczesne idee tzw. scalania treści przedmiotów funkcjonujące pod nazwą nauczania blokowego, zintegrowanego czy integralnego są raczej korelacją, aniżeli integracją we właściwym tego słowa znaczeniu. Zob.: R. Więckowski, *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6.

<sup>32</sup> D. Klus-Stańska, *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.

poziomy wiedzy, jak wiadomości, umiejętności i postawy, by czerpać treści z różnych dziedzin edukacji, co odpowiada zainteresowaniom uczniów, rozwijaniu wszystkich sfer osobowości ucznia. Wszystkie rodzaje edukacji mają dla rozwoju dziecka w klasach początkowych jednakowo ważne znaczenie. Oznacza to, że nie może być w nauczycielskim planie nauczania preferowany określony rodzaj edukacji kosztem innego. Wszystkie rodzaje edukacji powinny być odzwierciedlone w planie zajęć, bez nadekspozycji lub marginalizowania wybranych.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, nauczanie zintegrowane, kompetencje zawodowe, model sylwetki zawodowej

**Abstract:** It is important that teachers are open to new ideas and didactic solutions which are based on other than theoretical and practical prioritized integrated learning. It is worth to use innovative curricula whose aim is to develop the creativity, initiative and entrepreneurship of students in grades I-III. During education based on an integrated system types and forms of student activity change. It also changes the way content is organized in such a way as to represent such levels of as knowledge, skills and attitudes. It is important to draw on content from different areas of education, which corresponds to the interest of the students and the development of all spheres of students' personality. All types of education are of great importance for the development of a child in the initial classes. This means that there may be no preference for a particular type of education at the expense of another in the teaching plan. All types of education should be reflected in the schedule, without being over-represented or marginalized.

**Keywords:** early school education teacher, integrated teaching, professional competence, professional silhouette model

## Bibliografia

- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, red. Z. Kwieciński, IBE, Warszawa 2000.
- Adamek I., Bałachowicz J., *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, Impuls, Kraków 2013.
- Al-Khamisy D., *Wizerunek nauczyciela edukacji elementarnej w procesie zmierzania do edukacji włączającej*, [w:] *Edukacja elementarna*, red. K. Lubomirska, CODN, Warszawa 2005.
- Awszeniuk N., *Praktyczne aspekty globalnego rozwoju kompetencji nauczycieli w Stanach Zjednoczonych*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, „Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, red. A. Solak, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2016, nr 1.
- Bąbka J., *Edukacja dzieci pełnosprawnych*, Wyd. Humaniora, Poznań 2001.
- Cackowska M., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądaną zmiany w systemie ich kształcenia*, [w:] *Teoretyczne odniesienia*



- i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wyd. Śląsk, Katowice 1994.
- Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej*, red. S. Dylak, CODN, Warszawa – Wrocław 2000.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydaw. Veda, Warszawa 1994.
- Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, red. I. Adamek, WSP, Kraków 1998.
- Janicka-Panek T., *Konstruktywistyczna perspektywa wychowania współczesnego dziecka w wieku 6-11*, [w:] *Stan rozwoju nauk pedagogicznych w Polsce i na Ukrainie na początku XXI wieku*, IV Polsko-Ukraińskie Forum Naukowe, Czerkasy 2011.
- Janicka-Panek T., *Nauczyciel edukacji początkowej pomysłodawcą i realizatorem badań w działaniu*, [w:] *Problemy rozwoju człowieka. Teoria i praktyka edukacyjna*, red. B. Pietrulewicz, E. Baron-Polańczyk, A. Klementowska, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Profesjologicznego, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy, Zielona Góra 2013.
- Janicka-Panek T., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec aktywnych wyzwań edukacyjnych innowacyjność i przedsiębiorczość*, Polish Journal of Continuing Education, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 4(87).
- Janicka-Panek T., *Transformacja celów wychowania w (z/dez)integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, ITeE-PIB, Radom 2015.
- Janicka-Panek T., *Program nauczania; Elementarz Odkrywców*, Nowa Era, Warszawa 2017.
- Klus-Stańska D., *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, Impuls, Kraków 2014.
- Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, red. E. Sałata, ITeE, Radom 2001.
- Lejman M., *Osobowość zawodowa nauczyciela*, WSP, Częstochowa 1985.
- Lewowicki T., *Tożsamość pedagogiki – tradycja, współczesność, nowa tożsamość?*, „Almanach Cieszyński” 2012, nr 1.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Mistrzostwo pedagogiczne*, red. I. A. Zjazjun, ITeE-PIB, Warszawa – Radom 2005.
- Pachociński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, IBE, Warszawa 1998.
- Puślecki W., *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I-III i przedszkoli*, red. I. Adamek, WSP, Kraków 1998.
- Rogers C., *Lernen in Freiheit*, München 1974.

- Schulz R., *Postawa innowacyjna – składnikiem systemu wartości współczesnego nauczyciela*, [w:] *Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli*, red. A. M. Tchorzewski, WSP, Bydgoszcz 1994.
- Schulz R., *Trzy myśli o aksjologii wychowania*, [w:] *Idee pedagogiki fizjologicznej*, red. S. Sztobryn, B. Śliwerski, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2003.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2003.
- Thanhoffer M., Reichel R., Rabenstein R., *Nauczanie kreatywne*, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Zabawy „Klanza”, Lublin 1996.
- Towkaniec H., *Kształcenie przez całe życie jako zwiększenie możliwości szans edukacyjnych w krajach Europy*, [w:] *Edukacja zawodowa i ustawiczna*, „Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy”, red. A. Solak, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2016.
- Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*, red. T. Lewowicki, W. Puślecki, S. Włoch, Impuls, Kraków 2004.
- Wierzbicki G., *Uwarunkowania w kształtowaniu postaw patriotyczno-obronnych*, [w:] *Wychowanie patriotyczno-obronne*, red. J. Kunikowski, Wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2004.
- Więckowski R., *Organizacja edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 6.
- Wojnar I., *Człowiek jako cel i podmiot wychowania*, [w:] *Humanistyczne intencje w edukacji*, Wydaw. „Żak”, Warszawa 2000.
- Zawód nauczyciela w Europie: polityka, praktyka i odbiór społeczny; Raport Eurydice*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016.

Зінаїда Становських

---

## **ПРОФЕСІЙНИЙ СТРЕС ТА ОСОБИСТІСНІ ДЕСТРУКЦІЇ ПЕДАГОГІВ І СУЧАСНІ ЗАСОБИ ЇХ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ**

**STRES I WYPALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI  
– WSPÓŁCZESNE ŚRODKI PSYCHOPROFILAKTYKI**

**PROFESSIONAL STRESS AND PERSONAL DEGRADATION  
OF TEACHERS AND MODERN MEANS  
OF PSYCHO-PROPHYLAXIS**

Завдання створення соціальних та психологічних умов для духовного, особистісного, творчого зростання молодого покоління в усіх цивілізованих суспільствах визначається як одне з пріоритетних. У зв'язку з цим значущість педагогічної професії складно переоцінити. Цей вид професійної діяльності дає змогу втілювати, фактично, всі культурологічні функції, що й обумовлює високі вимоги до особистості педагога. Окрім високого рівня освіченості, він має володіти спеціальними психолого-педагогічними засобами та прийомами передачі культурних надбань підростаючому поколінню через залучення молодої людини до спільної, значущої для обох суб'єктів педагогічного процесу діяльності. При цьому така спільна діяльність, на нашу думку, з одного боку, має відповідати сучасному контенту інформаційного простору, технологіям, з іншого – бути спрямованою на розвиток та підтримку почуттєвої та духовної сфери вихованця, розвивати його вміння бути в доброзичливих, конструктивних стосунках з оточуючими, орієнтувати молодь на вчинки добра, допомоги, вдячності, служіння та ін.

Оскільки предмет і мета педагогічної діяльності вчителя є особливими – зміна, трансформація, розвиток іншої особистості та себе – існує

й особлива вимога до особистості педагога. Ця вимога обумовлена індивідуальною неповторністю особистості кожної людини, постійними динамічними змінами, що характеризують процес педагогічної взаємодії, мінливістю завдань і смислів діяльності. Отже, вчитель має сам володіти достатнім рівнем здатності до рефлексії, самоконтролю, свідомої саморегуляції, самовдосконалення. Відповідно, недостатній рівень розвитку цих особистісних психологічних механізмів, якостей, практичних навичок становить бар'єр для ефективної самореалізації особистості в педагогічній професії. При цьому, наслідки професійного стресу, виснаження чи деструкції педагогів відображаються не тільки на психологічних та соматичних станах самого вчителя, але й на психічному, інколи й фізичному стані самих учнів.

Під час бесід з педагогами, які відбуваються на спільних науково-практичних семінарах, конференціях, під час експериментальної роботи часто можна чути скарги на незадоволеність умовами праці (перенавантаження роботою, дефіцит часу, професійну втому, невідповідність оплати праці енергетичним витратам, рівню відповідальності та ін.). Названі фактори у психології давно віднесені до чинників професійного стресу, які, безперечно, позначаються на якості трудової активності співробітників. Керівники освітніх закладів визнають факт, що не всі їх співробітники працюють творчо, з віддачею, відмічають випадки й деструктивної поведінки деяких педагогів (часто представленої в маніпулятивних формах). Все це може виступати перешкодами творчої самореалізації педагога, викликати явища професійної стагнації і призводити до негативних як індивідуальних, так і соціальних наслідків. Таким чином, ці актуальні запити з життя сучасних педагогів дозволили сформулювати проблему й мету експериментального дослідження, яке представлено нижче.

Основною метою нашої експериментальної роботи стало, по-перше, вивчення стану готовності сучасних вчителів до гуманістично орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнівською молоддю та деструктивні прояви в їх професійних контактах; по-друге, пошук ефективних форм профілактики професійного стресу та особистісних деструкцій.

Стрес на роботі став однією з актуальних проблем психологічних досліджень з 90-х років ХХ століття. Напрями цих наукових пошуків стосувались питань пошуку способів зниження негативних наслідків професійного стресу, пошуку детермінант, розуміння яких дозволило б прогнозувати появу цього виду стресу та керувати ймовірністю виникнення негативних його проявів (С. Бесносов, В. Бойко, Е. Зеер, Л. Карамушка, А. Колчев, А. Леонова, А. Маркова, В. Медведєв, Г. Нікіфоров,

Б. Овчинніков, Н. Самоукіна та ін.). Професійний стрес пов'язують з переживанням психічної напруженості в умовах високої відповідальності за прийняті рішення.

Професійний стрес можна визначити як напружений стан працівника, що виникає у нього внаслідок дії емоційно-негативних і екстремальних чинників, пов'язаних із професійною діяльністю, яку він виконує. Робота в умовах професійного стресу є серйозним випробовуванням фізичного і психічного здоров'я фахівця, перевіркою міри його емоційної стійкості, надійності. Н. Водоп'янова, О. Старченкова, К. Маслач дослідили, що особливо підпадають під стресові реакції працівники професій, в основі яких лежить спілкування, де частими є ситуації емоційної напруженості. Професійний стрес, психічне вигорання виявляється в негативних психічних переживаннях та дезадаптивній поведінці саме як наслідок тривалих й інтенсивних стресів спілкування. Педагогічна праця є яскравим прикладом таких професій.

Найбільш поширеною в психології є трикомпонентна модель емоційного вигорання американських дослідників К. Маслача та С. Джексона. Вона включає такі стадії:

- емоційне виснаження (знижений емоційний фон, байдужість або емоційна перенасиченість);
- деперсоналізація (деформація відносин з іншими людьми, що виявляється в негативізмі, цинічності почуттів, моральних настанов);
- редукція власних досягнень (поява тенденцій до негативного оцінювання своїх професійних досягнень, обмеження своїх можливостей, редукція власної гідності та ін.).

Тривале перебування фахівця в стані емоційної напруги призводить до втрати ділової активності, постійному відчутті втоми, демотивації. Одночасно знижується продуктивність когнітивної сфери (труднощі концентрації уваги, запам'ятовування), професійна діяльність згортається до формальних дій. Зрозуміло, що педагог у стані сильного професійного стресу, фактично, цілком втрачає свою ефективність.

Існує багато класифікацій професійного стресу, що відрізняються як ступенем його деталізації, так і концептуальними підходами. Доречною для педагогічної діяльності є, наприклад, класифікація Н. Самоукіної, яка розрізняє інформаційний, емоційний і комунікативний види стресу. Перший різновид стресу, на її думку, виникає в умовах чіткого ліміту

часу, другий різновид – при реальній чи передбачуваній небезпеці, а третій пов'язаний із проблемами ділового спілкування<sup>1</sup>.

Причини стресу, пов'язаного з професійною діяльністю, досліджуються вже тривалий час, і перелік потенційних чинників, що викликають стрес, достатньо довгий. У ньому можна знайти фізичні чинники (наприклад, багатолюдність), а також спектр психосоціальних чинників, обумовлених конкретною комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей місця праці. З переліку існуючих стресогенних факторів до трудової діяльності педагога можна віднести такі, як: відповідальність за речі, на які люди не можуть впливати; відсутність групової згуртованості; наявність міжособистих і внутрішньогрупових конфліктів; багатозадачність діяльності та постійна вимога творчих форм її реалізації; складність вирішуваних задач, значна перевага інтелектуальної праці; самостійність у роботі, підвищена відповідальність за її результат; високі емоційні навантаження; надмірна завантаженість роботою; часті ситуації роботи в умовах дефіциту часу; відсутність вільного часу для задоволення особистих потреб, хронічна втома, тощо; невисокий соціальний престиж праці; часта зміна робочого стереотипу; невідповідна кваліфікації та енергетичним витратам заробітна платня; некомпетентність керівництва та ін.

Однак зовнішній стресовий фактор безпосередньо не визначає рівень стресу у людини. Як справедливо зазначив С. Рубінштейн, дія стресових чинників на емоційне реагування та поведінку людини опосередковується її рефлексією, світоглядними позиціями, які виступають як внутрішні умови, що включені до загального ефекту, що визначається закономірним співвідношенням зовнішніх і внутрішніх умов. Від такого узагальненого, підсумкового ставлення людини до життя залежить і поведінка суб'єкта в будь-якій ситуації, в якій він перебуває, і ступінь його залежності від цієї ситуації або свободи в ній<sup>2</sup>.

До суб'єктивних причин виникнення психологічного стресу також належать такі індивідуальні особливості особистості, як:

1) неадекватні установками чи переконання особистості (налаштованість на позитивний (оптимізм) чи негативний (песимізм) розвиток подій);

<sup>1</sup> Самоукина Н.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности* / Н.В. Самоукина. – М., 1999. – 352 с.

<sup>2</sup> Рубінштейн С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000. – С. 352.

2) низька здатність розпоряджатися часом, відведеним на професійні задачі через надмірно розмиті (невизначені) часові межі психологічного стану;

3) *когнітивний дисонанс і механізми психологічного захисту*. Джерелом багатьох стресів є розходження між емоційними реакціями (спонтанні реакції) і раціональним (усвідомлення реальності). Якщо ж реальність вступає в суперечність з нашим уявленням про можливе і належне, то виникає стрес, причому достатньо сильний.

Також існує індивідуальна міра необхідності стресу для кожної особистості – для одних людей бажаним є рівень помірного стресу; інші ж прагнуть як можна меншого рівня стресу в своєму житті. Є й особистісні чинники, які відносять людину до «групи ризику» по стресу – сильна акцентуація характеру, нейротизм; підвищена агресивність; хронічна тривожність; схильність до мотиваційних конфліктів і конфліктів міжособистісного характеру, підвищена сензитивність, та імпульсивність<sup>3</sup>.

Узагальнюючи наведений аналіз, можна зробити ряд важливих висновків. Висока соціальна значущість діяльності, високий рівень вимог до особистості та рівня її кваліфікації, особливим чином організований комунікативний процес, що лежить в основі педагогічної праці – все це зумовлює й високу стресогенність цієї професії для виконавця. За цих обставин учитель має бути емоційно зрілою особистістю, здатною до саморегуляції власних станів, до своєчасного усвідомлення порушень готовності до діяльності і, в таких випадках, здатною до відновлення балансу між роботою та відпочинком, працею на благо інших та роботою над собою та ін. Постійно бути в стані максимальної готовності до такої складної діяльності, практично, неможливо. Навіть фактор тривалості трудового стажу працює як чинник вигорання, враховуючи енергетичні витрати, яких потребує професія вчителя. Тому уникнути стану професійної втоми, вигорання, фактично, не вдається нікому. Це вже означає важливість своєчасної психологічної діагностики та психопрофілактики для педагогів, щоб уникнути у них більш серйозних професійних деструкцій та психосоматичних розладів здоров'я.

Якщо педагог має дефіцитарність внутрішніх ресурсів та психологічних механізмів (наприклад, рефлексії) для того, щоб конструктивно подолати професійно обумовлений стресовий стан, можливим стає поява професійних деструкцій. Е. Зеєр, розглядаючи професійні деструкції,

<sup>3</sup> *Интегральная индивидуальность человека и её развития* / Под ред. Б.А. Вяткина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 328 с.

зазначає: «Багаторічне виконання однієї і тієї ж професійної діяльності призводить до появи професійної втоми, збіднення репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності... Професійні деструкції – це поступово накопичені зміни сформованої структури діяльності й особистості, які негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості»<sup>4</sup>.

А. Маркова виділяє наступні основні прояви професійних деструкцій: відставання, уповільнення професійного розвитку порівняно з віковими та соціальними нормами; несформованість професійної діяльності (працівник ніби «застрягає» в своєму розвитку); дезінтеграція професійного розвитку, розпад професійної свідомості і як наслідок – нереалістичні цілі, помилкові смисли праці, професійні конфлікти; низька професійна мобільність, невміння пристосуватися до нових умов праці і дезадаптація; неузгодженість окремих ланок професійного розвитку; згортання раніше набутих професійних навичок, зменшення професійних здібностей, ослаблення професійного мислення; поява раніше відсутніх негативних якостей, відхилення від соціальних і індивідуальних норм професійного розвитку, що змінюють профіль особистості; поява деформацій особистості (емоційного виснаження, вигорання, хибної професійної позиції); припинення професійного розвитку через професійні захворювання або втрату працездатності<sup>5</sup>.

Таким чином, професійні деформації порушують цілісність особистості; знижують її адаптивність, стійкість; негативно позначаються на продуктивності діяльності. Найгірше, що деформаційні прояви педагогів справляють негативні наслідки не тільки на них самих, але й на дітей, інших учасників професійної взаємодії.

У межах вивчення проблеми професійного стресу та деструктивних проявів у сучасних педагогічних працівників, окрім теоретичного аналізу, особливий інтерес становило експериментальне дослідження. В його ході планувалось з'ясувати, якою мірою педагогам властиві вияви професійного стресу та деструкцій для того, щоб уточнити зміст та форми засобів психопрофілактики цих негативних явищ професійного розвитку дорослих.

<sup>4</sup> Зеєр Е.Ф. *Психология профессионального развития*. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

<sup>5</sup> Маркова А.К. *Психология профессионализма*. – М., Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.



Дослідження проводилось у 2015 – 2016 рр. на базі 5-ти навчальних закладів м. Києва (1), Дніпропетровської (1) та Чернігівської областей (3). Всього в експерименті брали участь 315 чоловік.

З метою отримання максимально об'єктивних даних було прийнято рішення нетрадиційної побудови експерименту для вивчення означеної проблеми. Зазвичай, в експериментальній роботі за цією тематикою використовуються опитувальники, які діагностують рівень професійного виснаження, стресу, вигорання. Багато з цих методик знайомі сучасним педагогам і ця обізнаність, на нашу думку, може суттєво вплинути на характер їх самооцінок. Тому було вирішено дослідити стресові та деструктивні тенденції на прикладі функціонування мотиваційної сфери педагогів. Для цього було сформовано 2 діагностичні блоки: перша група методик була призначена для діагностики мотивів «які знані», а друга група – для діагностики «реально діючих мотивів» (за О. Леонтьєвим). На наше переконання, аналіз цих двох груп мотивації має показати реальну картину в професійній саморегуляції вчителя, ступінь усвідомленості професійних дій та зону неусвідомленого, рівень прояву професійної рефлексії, ступінь деструктивних проявів. Ці показники й були визначені в якості основи для аналізу емпіричних даних.

Для виконання дослідницьких завдань було здійснено підбір наступних психодіагностичних методик: 1. Шкала базових переконань (Р. Янофф-Бульман, модифікація М. Падун, А. Котельникової). 2. *Опитувальник термінальних цінностей «ОТеЦ»* І. Сеніна. 3. *Авторський опитувальник (його основна мета – діагностика основних причин професійного виснаження та презентованості в професійній свідомості педагогів об'єктів відповідальності за наявну ситуацію в їх професійній сфері)*.

У результаті обробки результатів емпіричного дослідження було виявлено цікаві фактичні дані. Так, сучасним педагогам властива орієнтація на гуманістичні цінності у професійній діяльності, свідоме прагнення до розвитку особистісного, духовного потенціалу як власного, так і дітей («мотиви знані»). За цими показниками були отримані надзвичайно високі рівні мотивації – 91% по всій вибірці. Термінальні цінності педагогів включали цінності самопізнання, саморозвитку, самоусвідомлення та ін. При цьому сучасні вчителі досить високо оцінюють власний рівень розвитку духовної та психологічної культури – 84%. Таким чином, в зоні професійної мотивації, яка представлена у свідомості педагога, була картина, близька до ідеальної.

На цьому тлі дуже показовими були результати опитувальників, завдяки яким опосередковано, не у прямій формі, з'ясувалось, які ж

мотиви у педагогічних працівників є реально діючими і на які цінності в цілому спрямована діяльність вчителя. Було виявлено суттєве розходження цих двох рівнів мотивації, конфліктність сфери професійної мотивації та свідомості сучасних педагогів. Нижче наведено показники вияву реально чинних у педагогічній взаємодії мотивів (за методикою «Шкала базових переконань»).



Рис. 1. Портрет мотиваційно-сислової сфери педагогів

Як видно з гістограми (рис. 1), сучасний педагог – дуже відповідальна особистість – найбільшими є показники саме шкал відповідальності. При цьому мотиви відповідальності за інших людей (8,58 – високий рівень) набрали найбільше балів. Високий результат відповідальності за інших свідчить про гіпервідповідальність. У такої людини є когнітивна деформація – вона бере на себе відповідальність за незалежні від неї події, необгрунтовано звинувачує себе за вчинки інших людей, які не перебувають під її контролем (дорослих дітей, рідних, близьких та ін.). Схильність вважати себе всесильною і приписувати собі відповідальність за все, що відбувається, робить таку людину безпорадною, створює емоційні перешкоди, ізолює від інших людей, яких вона прагне контролювати. Отже, педагоги намагаються утримувати педагогічну мету й задачу, однак переважання контролюючих дій робить фігуру педагога дистантною для вихованців.

Високий результат за шкалою «відповідальність за себе» (7,45), згідно з інтерпретацією авторів методики, говорить про те, що людина має труднощі у відповідальності за результати своєї діяльності. Так виявляється певний фаталізм у ставленні до подій, безпорадність. Фаталізм відбивається і на настрої він повністю залежить від зовнішніх факторів, і тому часто є поганим. Ці показники мотивації сучасних педагогів, ніяк не поєднуються з фасилітативним стилем роботи, скоріше з авторитарним.

Адекватний рівень показників (6,2) за шкалою «Залежність від досягнень» оцінює залежність самоцінності людини від її успіхів. Виявлений нами у сучасних педагогів саме цей рівень прагнення до досягнень, згідно авторській інтерпретації, свідчить про те, що залежність людини від своїх досягнень знаходиться в межах норми. Вона отримує задоволення від роботи, при цьому це для неї не єдиний шлях підтримки самоповаги і самоцінності. У неї є й інші сфери, в яких можна реалізувати себе.

Достатньо тривожними щодо стану педагога є показники методики за шкалою «Вимогливість до себе» (високий рівень – 8,32). Згідно з інтерпретацією показників шкали авторами методики, це свідчить про те, що людина вимагає від себе недосяжної бездоганності, демонструючи часом жорстокість до самої себе. Вона не дозволяє собі відпочити, поки вся робота не буде доведена до кінця. Для такої людини помилки не припустимі, невдачі важко переживаються. Оскільки, в основі прагнення до бездоганності лежить невпевненість в собі, така людина схильна по кілька разів перевіряти виконані дії, надмірно самокритична, сумнівається, що зможе досягти хороших результатів, не ризикує братися за щось нове, так як страх перед помилками паралізує його, обмежуючи особистісне зростання. Чим більше людина прагне до досконалості, тим більше її розчарування, оскільки повна досконалість недосяжна. Жага досконалості вимагає особливої ретельності в роботі, що призводить до зволікання в діях. Така людина знаходиться в постійній напрузі, її життю бракує радості і задоволення. Вимогливість до інших у сучасних педагогів перебуває на адекватному рівні (6,93). Це свідчить, на нашу думку, про наявність у вчителів глибинної гуманістичної орієнтованості в ставленнях до дітей, інших людей.

Однак в реальності ця орієнтація рідко реалізується. Згідно з отриманими результатами по вибірці виявлено значущу перевагу для педагогів мотивів влади та контролю у педагогічному контакті (6,93) над емоційною та когнітивною чутливістю. Такий рівень прояву прагнення до влади над дитиною, явно не забезпечує їй достатніх психологічних умов з боку вчителя до вільного і творчого самовиявлення у навчальному про-

цесі. Цікаво, що при цьому відповідальність за складнощі педагогічної роботи 87% вчителів покладають на державні органи, систему освіти, навіть батьків, не приймаючи по факту, відповідальність на себе.

Ще одна суперечність сфери професійної самосвідомості була виявлена щодо професійної рефлексії педагогів. Так, з гістограми видно, що найнижчі показники отримали такі мотиви діяльності як мотиви афіліації, емоційної чутливості (5,8) та врахування думки інших (4,78). Звичайно, такі експериментально встановлені факти, є далеко невідповідними гуманістичним намірам та власне моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога і дитини. У поєднанні з виявом мотивації до контролю та влади, ці показники дозволяють інтерпретувати постать вчителя як досить домінуючу і контролюючу. З іншого боку, помітний рівень когнітивної ригідності та емоційної приглушеності педагога, вірогідно може бути проявом роботи захисних психологічних механізмів в ситуації професійної втоми. Ця тенденція потребує більш детального експериментального вивчення та подальшої корекційної роботи психолога.

Про дефіцитарність рефлексивним механізмів самосвідомості педагогів свідчить суперечність виявлених експериментально фактів з високими самооцінками педагогів свого рівня психологічної культури, самоусвідомлення, здатності до саморегуляції. На тлі зазначеного дещо дивними є відносно високі показники мотивації до саморефлексії. Ймовірніше, ця мотивація реалізується у розбудові власних дій педагога, професійний контакт з дитиною залишається поза межами його рефлексивного усвідомлення, є витісненим на периферію.

Незважаючи на ці експериментально встановлені факти й тенденції, ми не схильні критично оцінювати особистість педагога, адже вони мають своє об'єктивне пояснення і причини. Згідно з відповідями на авторський опитувальник, педагоги скаржаться на об'єктивні чинники: зарегламентованість своєї діяльності навчальними програмами, обсягами навчального матеріалу, новими формами контролю знань, які постійно змінюються, зайнятістю в суспільно спрямованих проектах, тощо. Робоче перенавантаження, об'єктивно звужує для педагога професійний простір для реалізації творчих форм роботи, вільної комунікації з дітьми, забирає значну долю енергетичного ресурсу. За цих обставин учитель виглядає як людина, яка потребує психологічної допомоги й підтримки, яка була б спрямована на відновлення особистісного ресурсу вчителя, розвиток особистісної рефлексії, творчого потенціалу, емоційної сприйнятливості, емпатії, когнітивної гнучкості, здатності більш екологічно структурувати вільний та робочий час та ін.

Дані, презентовані в гістограмі відображають загальну картину результатів по експериментальній вибірці. Фактично ж, в кожному освітньому закладі спостерігались суттєві індивідуальні розбіжності в емпіричних показниках. Так, в кожному експериментальному закладі були виявлені педагоги, у яких їх сфери професійної свідомості, мотивації, атрибуції були збалансовані, гармонізовані. Це так звані «зірки» колективу. І водночас, майже в кожній групі досліджуваних було виявлено 3-4 особи (в середньому 5-6%), у яких показники негативних тенденцій були критично високими. Йдеться, про небезпечно високі рівні мотивації до влади та контролю, при низьких показниках рефлексії, емоційної чутливості. Тобто у цих досліджуваних конфліктність професійної свідомості, їх реальна поведінка відповідають вже рівню професійно обумовлених деструкцій. При цьому, не виявлено значущої кореляції цього явища з певним віком досліджуваних (серед них є люди і середнього, і старшого віку).

Таким чином, експериментально було встановлено, що дійсно існують тривожні тенденції у емоційних, функціональних станах сучасних педагогів. Зокрема сучасний учитель потерпає від робочого перенавантаження, хронічної втоми. Але на відміну від пояснень педагогами цих станів об'єктивними причинами і приписування за це відповідальності іншим, в реальності є суттєві внутрішні суперечності професійної свідомості вчителя, що викликають такі стани. До цих внутрішніх причин, як встановлено експериментально, відносяться мотивація до перфекціонізму у справах, внутрішня вмотивованість до контролю інших, сильні мотиви влади і контролю у педагогічних контактах.

Крім цього, для сучасних педагогів характерна згорнутість емоційної чутливості, когнітивна ригідність (самовпевненість у власній точці зору і досвіді), зверхня рольова позиція у контактах. На жаль, зафіксовані й прояви професійних деформацій, що виявились у критично високих показниках вимогливості до інших, сильній мотивації влади і контролю при низьких показниках саморефлексії, когнітивної та емоційної чутливості.

Актуальною гострою проблемою є експериментально зафіксований дефіцит механізму професійної та особистісної рефлексії у педагогів. Між тим, саме рефлексія допомагає критично й реалістично оцінити ситуацію, розібратись в причинах професійних порушень та особистісних утруднень, підібрати засоби їх конструктивного подолання, здійснити самокорекцію.

Таким чином, як показав експеримент, існує нагальна потреба здійснення психопрофілактичної та психокорекційної роботи з педагогами за-

гальноосвітніх закладів. Однак у вирішенні цих практико орієнтованих задач виникає декілька запитань: 1) хто може здійснювати таку роботу з педагогами на місцях; 2) які психологічні засоби є найбільш ефективними в даному випадку і які підійдуть саме педагогічним працівникам.

Щодо першого проблемного питання – існує декілька варіантів його ефективного вирішення. По-перше, таку роботу, за умов спеціальної додаткової підготовки може здійснювати шкільний психолог; по-друге, запрошені фахівці з незалежних установ. Так, наприклад, існує успішна практика організації такої роботи в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Для забезпечення оптимальних умов впровадження інноваційних наукових розробок у педагогічну практику, ця наукова установа створила декілька структур для проведення ліцензованих форм навчання й тренінгової роботи. На базі ПООД функціонують курси підвищення кваліфікації для педагогів і психологів, працює Психологічний консультативно-тренінговий центр, який проводить індивідуально-психологічне та групове консультування, практико-орієнтовані тренінги, практичні заняття та ін. На сьогодні вже проведено близько 11 навчальних курсів, тренінгів, практичних занять для шкільних психологів, педагогів, керівників загальноосвітніх закладів, а також численні індивідуальні консультації з означеної нами проблематики.

Друге проблемне питання стосується пошуку та створенню інноваційних психологічних форм роботи з педагогами за напрямками психологічного навчання, психодіагностики, психокорекції, психопрофілактики.

Е. Зеєр<sup>6</sup> позначив напрямки та можливі шляхи професійної реабілітації, що дозволяють певним чином знизити негативні наслідки таких деструкцій. До них віднесено: 1) підвищення соціально-психологічної компетентності та аутокомпетентності вчителів; 2) діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їх подолання; 3) проходження тренінгів особистісного та професійного зростання. При цьому серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях; 4) рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного зростання; 5) профілактика професійної дезадаптації фахівців-початківців; 6) оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери та самокорекції професійних деформацій; 7) підвищення кваліфікації та перехід на нову кваліфікаційну категорію або посаду (підвищення почуття відповідальності і новизни роботи)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Зеєр Э.Ф. *Психология профессионального развития*. – М.: Академия, 2006. – 240 с.

<sup>7</sup> Там само.

Наш особистий практичний досвід дозволяє зробити наступні висновки та рекомендації. Як показали проведені експерименти та апробація форм практичної психопрофілактичної та психокорекційної роботи, незважаючи на інтерес педагогів до сучасних форм навчання дорослих, зокрема психологічних тренінгів, участь у вчителів цій роботі стикається з певним психологічним опором. Це явище ми пов'язуємо з тим, що у процесі професійної підготовки педагогів в сучасних ВНЗ, не забезпечується достатній рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до саморефлексії, самоаналізу, вміння у професійній групі відверто обговорювати не тільки власні успіхи, але й професійні труднощі, невдачі. Та й сам рівень організаційної культури у школах не завжди підтримує ці процеси. Надмірна зарегламентованість професійного спілкування (мається на увазі використання сталих форм обговорення педагогічних проблем) не сприяє розкриттю справжньої палітри переживань педагога, в якій можуть зустрічатись і такі як професійна втома, виснаження, відсутність захопленості роботою, невпевненості у своїх діях та рішеннях тощо. В системі освіти України на сьогодні, на жаль, відсутня психологічна служба для самих педагогів, викладачів ВНЗ. Між тим, ці професійні групи належать до тих, що мають високий рівень професійної, емоційної напруги, є ризикованими у відношенні професійного вигорання та редукції професійних навичок.

Вирішення цих проблем професійного розвитку педагога вбачаємо у наступних заходах:

- зміна якості психологічної підготовки майбутніх вчителів у ВНЗ у напрямку збільшення годин практичних занять, тренінгів, дискусій які б сприяли розвитку особистісної готовності педагога до свідомої, психологічно виваженої взаємодії з дітьми та розвитку рефлексивних механізмів професійної самосвідомості педагога;

- підвищення якості психологічного блоку, зокрема його практичного компоненту, у післядипломній освіті вчителів;

- на сучасному етапі становлення освітньої сфери в Україні, тренінгові форми роботи з вчителями мають носити характер особистісно-професійного навчання, тренінговий матеріал має бути спрямований на розвиток конкретних навичок професійної рефлексії, комунікації, інтеракції, гуманістично орієнтованої взаємодії з дитиною;

- необхідно створити нові доступні форми психологічної допомоги педагогам та викладачам для вирішення їх індивідуально-психологічних проблем професійного розвитку, які можуть стосуватись широкого особи-

стісного контексту і які здатні забезпечити умови анонімності, конфіденційності та безпечності особистісного саморозкриття (дискусійні форми, адаптовані форми психологічної роботи, наприклад балінтівські групи);

– доцільно організувати навчання для керівних кадрів освітньої сфери, яке має за мету навчання керівників психологічним вмінням командотворення, формування психологічно комфортного клімату у колективі, сприятливих умов для особистісного творчого саморозкриття, духовного зростання для підлеглих;

– особливої уваги потребує узагальнення та популяризація передового психолого-педагогічного, організаційного досвіду роботи з дорослими за вказаними напрямками.

Отже, сучасний ефективний учитель – вічний учень і наставник, творець і той, хто здатен цінувати творчість інших, митець і ремісник. Вміння поєднувати й змінювати ці та інші ролі, мати усталену систему особистісних цінностей й бути чутливим та толерантним до цінностей інших, постійно шукати змісти для співпраці з людьми на основі взаємоповаги, любові, гуманізму – ті характерні риси, що мають вирізняти особистість педагога. Звичайно, така особистість формується у постійному процесі самопізнання, саморозвитку, самозміни. Видний вітчизняний вчений П. Каптерев, ідеї якого з педагогіки, дитячої і педагогічної психології залишаються актуальними й донині, велику увагу приділяв процесу постійного самовдосконалення вчителя, його роботі над власним розвитком. В одній з робіт він просто й влучно написав так: «Немає нічого гірше вчителя, який прийшов до нещасливої думки, що він сам досить вже учений і розвинутий..., що відтепер його задача просвіщати тільки інших, а не самого себе. Між таким вчителем і учнями неминуче розривається той невидимий духовний зв'язок, який у щирій, відповідній до дійсності школі з'єднує їх воедино, породнює й здружує їх, – потреба розвитку і робота над своєю освітою».<sup>8</sup> Здатність вчителя до саморефлексії, саморозвитку, самокорекції, психологічного навчання й роботи над вдосконаленням своєї особистості впродовж життя є важливими компонентами стресової стійкості, що дозволить уникнути розвитку й особистісних деструкцій фахівців. Актуальним завданням сучасної науки є забезпечення педагогів-практиків сучасними засобами психологічного навчання та розвитку.

---

<sup>8</sup> Каптерев П. Ф. *Дидактические очерки // Избранные педагогические сочинения /* Петр Федорович Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.



**Анотація:** Стаття присвячена проблемі появи професійного стресу та особистісних деформацій у сучасних педагогічних працівників. Розкриваються професійно обумовлені об'єктивні чинники появи професійного стресу у педагогів, а також індивідуально зумовлені суб'єктивні фактори, що сприяють професійному вигоранню та появі особистісних деформацій. Наведено результати експериментального дослідження, спрямованого на вивчення реальних причин появи професійного стресу та деформацій у сучасних педагогів, а також здійснено огляд змісту та форм психопрофілактичної та психокорекційної роботи.

**Ключові слова:** специфіка педагогічної діяльності, професійний стрес, особистісна деструкція, особистісна рефлексія, саморегуляція психологічна профілактика, психокорекція

**Abstract:** The article is devoted to the problem of professional stress and personal deformities emergence of modern pedagogical personnel. The professionally conditioned objective factors of the emergence of professional stress among educators, as well as individually conditioned subjective factors that contribute to professional burnout and the appearance of personal deformities are revealed. The paper presents the results of an experimental research aimed at studying the real causes of the emergence of occupational stress and deformities in modern educators, as well as an overview of the content and forms of psycho-preventive and psycho-correctional work.

**Keywords:** specificity of pedagogical activity, professional stress, personal deformities, personal reflection, self-regulation, psychological prevention, psycho-correction

## Бібліографія

- Бесносов С.П. *Психология профессиональной деформации личности.* – СПб., 2004.
- Бойко В.В. *Синдром «эмоционального выгорания в профессиональном общении.* – СПб., 1999.
- Борневессер М. *Стресс в условиях труда // «Иностранная психология»* – 1994. – № 1, Т. 2. – С. 44-50.
- Водопьянова Н.Е. *Профессиональное выгорание и ресурсы его преодоления // Психология здоровья.* / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2003. – 375 с.
- Зеер Э.Ф. *Психология профессий.* – Екатеринбург: Узд-во Урал. гос. проф. пед ун-та, 1999. – 280 с.
- Зеер Э.Ф. *Психология профессионального развития.* – М.: Академия, 2006. – 240 с.
- Интегральная индивидуальность человека и её развития / Под ред. Б.А. Вяткина – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. – 328 с.

- Каптерев П.Ф. *Дидактические очерки* // Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
- Кокс Т. *Стресс*. – М., 1988. – С. 12-45.
- Леонова А.Б. *Основные подходы к изучению профессионального стресса*. Вестник Моск.ун-та. Сер.14. Психология. – М., 2000. – № 3. – С. 4-19.
- Маркова А.К. *Психология профессионализма* – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
- Медведев В.С. *Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти)*. – К., 1977. – 192 с.
- Никифоров Г.С. *Психологическое обеспечение профессиональной деятельности* // Под ред. Ю.Н. Голубева. – Л., 1989. – С. 34-98.
- Никифоров Г.С. *Надежность профессиональной деятельности*. – СПб., 1996. – 267 с.
- Овчинников Б.В., Колчев А.И. *Профессиональный стресс и здоровье* // Психология профессионального здоровья / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб., 2006. – С. 204-213.
- Рубінштейн С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
- Самоукина Н.В. *Психология и педагогика профессиональной деятельности*. – М., 1999. – 352 с.
- Самоукина Н.В. *Карьера без стресса*. – СПб, 2003.
- Селье Г. *Очерки об адаптивном синдроме*. – М., 1960. – С. 237-280.
- Maslach S., Jackson S.E. *The Maslach Burnout Inventory*. – Palo Alto, CA: Parkes K.R. Consulting Psychologists Press, 1986.

CZĘŚĆ IV

**Współczesne problemy kształcenia  
zawodowego i ustawicznego**

---

ЧАСТИНА IV

**Сучасні проблеми професійної  
і неперервної освіти**

---

PART IV

**The modern problem of professional  
development and lifelong learning**



Володимир Луговий, Жаннета Таланова

---

## БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ

### KSZTAŁCENIE USTAWICZNE PRZEZ CAŁE ŻYCIE: KONCEPCYJNE ZASADY PROJEKTOWANIA

### LIFELONG EDUCATION: CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF DESIGNING

Особливості теперішнього суспільного розвитку, у який включена Україна, насамперед його динамізація і глобалізація зумовлюють різноманітні тенденції змін<sup>1</sup>. З-поміж тенденцій – посилення координації і конкуренції людської діяльності, покращення розпізнання і визнання її результатів, розвиток та безперервна капіталізація суб'єктів діяльності шляхом підвищення їх компетентностей і кваліфікацій.

Останні становлять суть навчання<sup>2</sup>, з професійним включно<sup>3</sup>. Відтак провідним гаслом сучасності проголошено «навчання впродовж жит-

---

<sup>1</sup> Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшешнюк Н. М.... Кремень В. Г.... Луговий В. І.... Таланова Ж. В. та ін. / 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. – Бібліогр.: с. 21.

<sup>2</sup> Луговий В. І. Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14-24; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.; *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

<sup>3</sup> Луговий В. І. Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11-20.

тя»<sup>4</sup>. Його реалізація потребує створення відповідних освітніх просторів (систем) різної модальності (глобальної, регіональної, локальної), що спроможні забезпечити навчання від народження до завершення життя людини – просторів освіти впродовж життя. В ідеалі згадані простори мають бути суцільними (квазісуцільними – високої дискретної щільності), без істотних просторових розривів і глухих кутів, тобто просторово неперервними (майже неперервними), щоб освіта і відповідне навчання в них у життєвому часі відбувалися безперервно (квазібезперервно). Водночас такі простори повинні бути чітко структурованими і стандартизованими задля їхньої високої функціональності, зрозумілості, сприятливості здійсненню і визнанню індивідуальних освітніх траєкторій кожної особистості.

Зазначене імперативно вимагає формулювання концептів формування просторів безперервної освіти впродовж життя. Ці концепти мають бути відповідями на основні питання, з якими стикається теорія і практика освіти та навчання, людського розвитку в освіті. Узагальнюючи світовий і європейський досвід створення освітніх просторів, зокрема представлений в таких концептуально-фундаментальних документах, як Міжнародна стандартна класифікація освіти (2011 р.)<sup>5</sup> та її галузева версія (2013 р.)<sup>6</sup> (МСКО), комюніке, стандарти і рекомендації в рамках Болонського (з 1999 р.)<sup>7</sup> і Копенгагенського (з 2002 р.)<sup>8</sup> процесів щодо побудови європейських просторів вищої освіти і професійної освіти та підготовки, Рамки кваліфікацій Європейського простору

<sup>4</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В.М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 22, 38.*

<sup>5</sup> *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

<sup>6</sup> *International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.

<sup>7</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.*

<sup>8</sup> *Copenhagen process* [Electronic resource]. – URL: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.

вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.)<sup>9</sup>, Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008 р.)<sup>10</sup>, Національної рамки кваліфікацій (НРК, 2011 р.)<sup>11</sup> й інших<sup>12</sup>, доцільно виділити наступні групи питань.

По-перше, це уточнення співвідношення (що причина, а що наслідок, що первинне, а що вторинне, що основне, а що комплементарне?) базових понять освітніх просторів, у яких відбувається навчання, зокрема таких, як: «освіта», «навчання», «підготовка», «результати навчання» (точніше було б «навчальні результати»), «компетентності», «кваліфікації». По-друге, це розуміння ознак «формальна», «неформальна», «інформальна освіта» та подібним чином «формалізованого» навчання. По-третє, це визначення канонічно-ортогональних вимірів просторів (підпросторів) освіти. По-четверте, це квантифікація (порціювання) освітнього простору (кредитування, кодифікація освітніх програм, їх складових та результуючих освітніх кваліфікацій, класифікація компетентностей, методів навчання, способів освіти, освітніх закладів, провайдерів). По-п'яте, це верифікація і валідація освітніх програм та закладів, провайдерів освіти (програмна та інституційна акредитація, сертифікація курсів, модулів, дисциплін). По-шосте, це визначення і визнання, трансфер і накопичення освітніх надбань (досягнень) упродовж життя. По-сьоме, це інформатизація освітнього простору (е-облік освітніх програм та їх окремих компонентів, відповідних освітніх кваліфікацій та виданих документів про них, а також закладів, провайдерів освіти).

<sup>9</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 51-52.

<sup>10</sup> *Там само.* – С. 22.

<sup>11</sup> Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341. Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

<sup>12</sup> *Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15-25; *Education at a Glance 2016: OECD Indicators* [Electronic resource]. – URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

Незважаючи на значну кількість публікацій, зокрема авторів цієї статті<sup>13</sup>, щодо окреслених питань, системно-концептуального бачення організації, функціонування і розвитку цілісних освітніх просторів для забезпечення безперервної освіти впродовж життя не досягнуто. Це утруднює технологізацію створення просторів освіти та наступне користування ними. Інакше, така ситуація не дає змоги підняти технологічний уклад освіти на вищий, більш сучасний рівень. Відтак ефективність освіти недостатня<sup>14</sup>.

Мета цієї статті – просунутися на шляху теоретико-методологічного осмислення, систематизації концептуальних засад закономірного становлення, практичного проектування і створення структурованих освітніх просторів, у яких стає реальною ефективною безперервна освіта впродовж життя.

Перед обґрунтуванням і формулювання заявлених концептів важливо зробити наступне методологічне зауваження. Через фактичну поняттєво-термінологічну багатозначність, синонімію і полісемію, якими надмірно, на відміну від «точних» («твердих») наук, уражені соціогуманітарні («м'які») науки, до яких відносять і освітні, педагогічні науки, слід прагнути, оскільки це все ж науки, до максимальної однозначності, точності, включаючи філологічну, та розмежованості основних понять

<sup>13</sup> Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37-48; Луговий В. І. *Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (за-садничий аналіз та алгоритм застосування)* / В. І. Луговий, Ж.В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5-17; Луговий В. І. *Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5-20; *Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти*: Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир... Луговий Володимир... Таланова Жанна та ін. – 29 с. Електронний ресурс: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>; *ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

<sup>14</sup> *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* / Авшешнюк Н. М.... Кремень В. Г.... Луговий В. І.... Таланова Ж. В. та ін. / 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. – Бібліогр.: С. 21.



і термінів. Якраз цьому слугують два видання згаданого «Національного освітнього глосарію: вища освіта» (2011 і 2014 рр.), а також освітні глосарії МСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), нормативні статті щодо основних термінів та їх визначень у новому освітньому законодавстві України<sup>15</sup>. У зв'язку із зазначеним підручники з педагогіки слід періодично переглядати, уникаючи тим самим їх застарілості та догматизації.

Зокрема вищезгадане стосується і дискурсу щодо правильності термінів-ознак освіти – «неперервна» чи «безперервна». З них для позначення системної, послідовної освіти в умовах незавершеності відповідних дискусій автори надають перевагу другому, як це пропонує «Великий тлумачний словник сучасної української мови» – «безперервна освіта»<sup>16</sup> або авторитетний «Перекладач Google». Останній і словосполучення «*edukacja ustawiczna*» у назві цього наукового щорічника перекладає на українську мову як «безперервна освіта», натомість на російську мову як «непрерывное образование». Зважаючи, що ці та інші джерела слово «неперервний» переважно трактують як ознаку того, що «тягнеться»<sup>17</sup>, а «безперервний» – того, що «триває», тобто тенденційно відображують просторову і часову характеристики відповідно, можна стверджувати про русизм словосполучення «неперервна освіта». Адже освіта, ймовірно, «триває», ніж «тягнеться» за життя. З тих самих критеріальних «часово-просторових» міркувань автори схильні використовувати слово «впродовж» (краще було б «тривалістю») замість слова «протягом» щодо життя. Ураховуючи інтернаціональну сутність науки, важливо також, як саме ті чи інші терміни перекладаються англійською мовою – мовою міжнародної комунікації. Загалом найбільш системним доцільно вважати глосарій МСКО, який сформульовано ЮНЕСКО, а також визначено і використано ОЕСР та ЄС<sup>18</sup>.

Це повною мірою стосується і ключових понять освітнього простору: «освіта», «навчання», «підготовка», «освітня діяльність», «навчальна

<sup>15</sup> Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; Закон України «Про освіту» (проект). – р. н. 3491-д від 4 квітня 2016 р. Електронний ресурс: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=58639](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639).

<sup>16</sup> Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с. – С. 70.

<sup>17</sup> Там само. – С. 772.

<sup>18</sup> *ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

діяльність», «навчальні результати», а також ступеня їхньої інституційної формалізації в термінах, що англійською є «formal», «non-formal» та «in-formal» й для «навчання», крім цього, також «incidental or random»<sup>19</sup>. У силу виключної фундаментальності та сучасної значущості цих понять важливо процитувати їх визначення в МСКО 2011 р. (див. таблиці 1, 3).

Таблиця 1. Ключові терміни та їх визначення за глосарієм МСКО

№	Термін (англійською мовою)	Визначення
1	2	3
1	Освіта ( <i>Education</i> )	Процеси, за якими суспільства цілеспрямовано передають крізь покоління накопичені інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки. Включає комунікацію, призначену для здійснення навчання.
2	Навчання ( <i>Learning</i> )	Індивідуальне опанування або вдосконалення інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки через досвід, практику, вивчення або викладання.
3	Підготовка ( <i>Training</i> )	Освіта, що призначена для досягнення окремих навчальних цілей, особливо у професійній освіті. Визначення освіти в МСКО включає підготовку.
4	Освітня діяльність ( <i>Educational activity</i> )	Цілеспрямована діяльність, що включає певну комунікацію і призначена для здійснення навчання.
5	Навчальна діяльність ( <i>Learning activity</i> )	Цілеспрямована діяльність, у якій особа бере участь з метою навчання.
6	Навчальні результати ( <i>Learning outcomes</i> )	Сукупність інформації, знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки, які особа очікувано набуде після успішного завершення освітньої програми.

Джерело: *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 79-81, 84.

<sup>19</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.; *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>; *Education at a Glance 2016: OECD Indicators* [Electronic resource]. – URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

За даними таблиці 1 можна простежити, що «освіта» процесуально забезпечує «навчання», а не навпаки. Крім того, англійський термін «learning» означає також «навченість», що узгоджується з концептом «освіти» заради «навчання/навченості»<sup>20</sup>. З визначення «навчання» випливає, що воно може відбуватися в житті від самого народження людини спорадично, навіть поза спеціальною організацією. Тому взагалі «навчання впродовж життя» тривіально тавтологічне за визначенням. Освіта як спеціально організована сприяє ефективності навчання. Відтак словосполучення «освіта впродовж життя» більш конструктивне. Що стосується «підготовки», то вона суть «часткова освіта». Відтак переклад «training» з англійської на українську як «навчання», а не «підготовка» зазвичай є некоректним. Тлумачення «освітньої діяльності» і «навчальної діяльності» підтверджують сутність «освіти» і «навчання».

Ще одне методологічне зауваження стосується фундаментального поняття «інформація». Як видно з таблиці 1, у визначенні «освіти» і «навчання» інформація вказується передусім. Відсилаючи до відповідних джерел, можна вкотре стверджувати, що «освіта» і «навчання» відбуваються винятково в інформаційний спосіб<sup>21</sup>. При цьому передаються і засвоюються як інформація в цілому, так і її окремі складові – знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки. Встановлений емпіричним шляхом перелік інформаційних складових відповідає теоретично виведеним основним (групам) компетентностей. Такий канонічний (найменший необхідний і достатній) перелік основних (груп) компетентностей теоретично обґрунтовується на найзагальнішому рівні розгляду всіх можливих співвідношень у царині

<sup>20</sup> Луговий В. І. *Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті* / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14-24; Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 37-38.

<sup>21</sup> Луговий В. І. *Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів* / В. І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7-15.

суб'єктів і об'єктів<sup>22</sup>. Його наведено в таблиці 2, а емпіричне підтвердження зазначено, наприклад, у роботі<sup>23</sup>.

Таблиця 2. Канонічно-мінімізований необхідний і достатній перелік основних (груп) компетентностей

№	Перелік основних (груп) компетентностей	Відношення у сфері суб'єктів і об'єктів
1	2	3
1	Інтелектуально-знаннєві	Об'єкт-об'єктні
2	Ціннісно-орієнтаційні	Об'єкт-суб'єктні
3	Творчо-інноваційні	Суб'єкт-квазіоб'єктні
4	Діалого-консенсусні	Суб'єкт-суб'єктні
5	Художньо-творчі	Суб'єкт-квазісуб'єктні

Джерело: Луговий В. І. Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів / В. І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7-15.

<sup>22</sup> Там само.

<sup>23</sup> Луговий В. І. *Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті* / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15-28.

Представлений у таблиці 2 канонізований перелік основних (груп) компетентностей важливий для визначення базових компетентностей при розробленні рамок кваліфікацій, освітніх стандартів. Аналіз існуючих двох європейських метарамок і національних рамок кваліфікацій свідчить про недооцінку ціннісно-орієнтаційних та художньо-творчих компетентностей для людського розвитку. Найкраще відповідає канонізованому компетентнісному набору перелік базових компетентностей РК ЄПВО<sup>24</sup>.

З поняттям «компетентностей» пов'язане інше ключове поняття «кваліфікації»<sup>25</sup>. Якщо компетентності виражають здатності особи до діяльності і характеризуються згаданими вище якостями, що зокрема формуються в освіті, то кваліфікаціями називають стандартизовані сукупності таких компетентностей, які опанувала і продемонструвала людина. Часто кваліфікованого працівника називають компетентним, що означає володіння ним динамічно-стійкою комбінацією знань, розумінь, поглядів, цінностей, умінь, зразків поведінки, інших компетентностей. При цьому важливо не плутати ознаку «стійкої» комбінації (що не виключає, а навпаки передбачає її «динамічність», гнучкість, розвиток) з її «сталістю» (тобто незмінністю, консервативністю).

Оскільки «освіта» може бути лише організованою (зовнішньо або внутрішньо), наступною трійцею ключових слів є поняття «формальної», «неформальної» та «інформальної» освіти, а також відповідно «формалізованого навчання», якщо воно є наслідком освіти, а не випадковим (див. таблицю 3)<sup>26</sup>.

<sup>24</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 20, 51-52.

<sup>25</sup> Там само, С. 26-29.

<sup>26</sup> Там само, С. 14, 26, 40, 67.

Таблиця 3. Систематизація ключових ознак (слів) формальної, неформальної та інформальної освіти і відповідно формалізованого навчання за глосарієм МСКО та ОЕСР

№	Вид освіти ( <i>навчання</i> ) за ознакою формалізації	Ключові ознаки (слова)	Сутнісний функціонал
1	2	3	4
1	Формальна ( <i>формальне навчання – результат формальної освіти</i> )	Інституціолізована, дійсноється за участю державних та визнаних приватних організацій, а їхні освітні програми і відповідні освітні кваліфікації визнані національними та/або субнаціональними органами освіти, первинна, ієрархічна	Основна, інституціолізована
2	Неформальна ( <i>неформальне навчання – результат неформальної освіти</i> )	Інституціолізована, здійснюється освітнім провайдером, додаткова до формальної освіти, доступна для всіх, не потребує застосування безперервної структурованої освітньої траєкторії, здебільшого веде до кваліфікацій, що не визнаються як формальні національними або субнаціональними органами освіти, або взагалі не завершується присудженням кваліфікацій, має освітні програми (як правило короткотермінові), що спрямовані на професійне, соціальне, культурне й інше вдосконалення, зокрема програми позашкільної освіти	Доповняльна, інституціолізована
3	Інформальна ( <i>інформальне навчання – результат інформальної освіти</i> )	Неінституціолізована (самоорганізована), менш структурована, ніж формальна і неформальна освіта, відбувається в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно	Самоосвіта, неінституціолізована

Примітка: На відміну від освіти навчання може бути випадковим, стохастичним, несистемним.

Джерело: *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 80-81; Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 14, 26, 40, 67.

Відповідно до ступеня формалізації формальна, неформальна та інформальна складові єдиного інтегрального освітнього простору утворюють взаємопронизливі та взаємодопонювальні підпростори формальної (основної), неформальної (додаткової) та інформальної (самостійної) освіти. Ці окремі диференціальні підпростори мають свої багатовимірну організаційну структуру, певні щільність та динамізм і сукупно утворюють цілісний простір безперервної освіти впродовж життя.

Основні виміри підпростору формальної освіти визначені МСКО (2011 р.) і МСКО: галузі освіти та підготовки (2013 р.). Базовими одиницями побудови цього, як й інших освітніх підпросторів, є освітні програми та відповідні освітні кваліфікації (компетентності). У підпросторі формальної освіти освітні програми (освітні кваліфікації) мають виміри, що зазначені в таблиці 4.

Таблиця 4. Основні виміри підпростору формальної освіти за МСКО (2011, 2013 рр.)

№	Виміри освіти (англійською мовою)	Сутнісна характеристика виміру	Код
1	2	3	4
1	Рівні ( <i>Levels</i> )	Упорядкований ряд (шкала), що класифікує освітні програми згідно з градацією навчального досвіду, а також знань, умінь і компетентностей, які кожна програма має надати. Відображує міру складності і спеціалізації змісту освітньої програми, від простого до складного.	Перша цифра трьох-частинного коду
2	Орієнтація ( <i>Orientation</i> )	Загальна чи професійна (для 2-5 рівнів освіти) та академічна чи професійна (для 6-8 рівнів освіти) спрямованість освітньої програми відповідно до подальшої освіти на тому самому або більш високому освітньому рівні чи до виходу на ринок праці (до конкретної професії, групи занять).	Друга цифра трьох-частинного коду*
3	Галузь ( <i>Field</i> )	Широкий домен, галузь або область змісту, що охоплюється освітньою програмою, курсом чи модулем. Часто називається «предметом» або «дисципліною» чи «галуззю вивчення». Характеризується різним ступенем деталізації.	Окремий чотири-частинний код

Примітка: Третя цифра коду характеризує міру опанування рівня освіти (1, 2), доступ до наступного освітнього рівня (3, 4) або положення в національній структурі ступенів і кваліфікацій (5, 6, 7, 8).

Джерело: *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>; *International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.



Таблиця 5 демонструє рівнево-орієнтаційну організацію підпростору формальної освіти за МСКО 2011 р., НРК та ЄРК НВЖ.

Таблиця 5. Організація підпростору формальної освіти у рівневому та орієнтаційному вимірах

Освітній рівень, на якому надається освітня програма та відповідна освітня кваліфікація	Код освітньої програми <sup>а</sup>	Пояснення кодування (тривалість освітньої програми <sup>б</sup> )		Код освітніх досягнень (освітніх кваліфікацій)	Кваліфікаційний рівень	
					НРК (всьогооплююча для освітніх і професійних кваліфікацій)	ЄРК НВЖ (спільна для освітніх і професійних кваліфікацій)
1	2	3	4	5	6	7
<b>Рівень 0</b>	010	Ранній дитячий освітній розвиток (0-2 роки)	Деяка рання дитяча освіта	020	<b>Рівень 0</b>	Не застосовується
	020	Допочаткова освіта (3 – типово 5 років)	Деяка рання дитяча освіта	020		
			Деяка початкова освіта (без опанування рівня)	030		
<b>Рівень 1</b>	100	Початкова освіта (4-7 років, типово 6 років)		100	<b>Рівень 1</b>	<b>Рівень 1</b>
<b>Рівень 2</b>	243 253	Нижча середня освіта, опанування рівня без безпосереднього доступу до вищої середньої освіти (2-5 років, типово 3 роки)		243 253	<b>Рівень 2</b>	<b>Рівень 2</b>
	244 254	Нижча середня освіта, опанування рівня з безпосереднім доступом до вищої середньої освіти (2-5 років, типово 3 роки)		244 254		

<b>Рівень 3</b>	343 353	Вища середня освіта, опанування рівня без безпосереднього доступу до вищої освіти (2-5 років, типово 3 роки)	343 <sup>в</sup> 353 <sup>в</sup>	<b>Рівень 3</b>	<b>Рівень 3</b>
	344 354	Вища середня освіта, опанування рівня з безпосереднім доступом до вищої освіти (2-5 років, типово 3 роки)	344 354		
<b>Рівень 4</b>	443 453	Післясередня невища освіта, опанування рівня без безпосереднього доступу до вищої освіти (від 6 місяців до 2-3 років)	443 <sup>в</sup> 453 <sup>в</sup>	<b>Рівень 4</b>	<b>Рівень 4</b>
	444 454	Післясередня невища освіта, опанування рівня з безпосереднім доступом до вищої освіти (від 6 місяців до 2-3 років)	444 454		
<b>Рівень 5</b>	544 554	Короткий цикл вищої освіти, опанування рівня (2-3 роки)	540 550	<b>Рівень 5</b>	<b>Рівень 5</b>
<b>Рівень 6</b>	645 655 665	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, перший ступінь (3-4 роки)	640 650 660	<b>Рівень 6</b>	<b>Рівень 6</b>
	646 656 666	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, підвищений перший ступінь (понад 4 роки)	640 650 660		
	647 657 667	Бакалаврська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за бакалаврською або еквівалентною вищою освітою (1-2 роки)	640 650 660		
<b>Рівень 7</b>	746 756 766	Магістерська або еквівалентна вища освіта, інтегрований перший ступінь (5-7 років)	740 750 760	<b>Рівень 7</b>	<b>Рівень 7</b>
	747 757 767	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий або наступний ступінь за бакалаврським або еквівалентним ступенем (1-4 роки)	740 750 760		
	748 758 768	Магістерська або еквівалентна вища освіта, другий чи наступний ступінь за магістерським або еквівалентним ступенем	740 750 760		

<b>Рівень 8</b>	844 854 864	Докторська або еквівалентна вища освіта, опанування рівня ( <i>мінімум 3 роки</i> )	840 850 860	<b>Рівень 8</b>	<b>Рівень 8</b>
<b>Рівень 9<sup>г</sup></b>	904	Постдокторська вища освіта <sup>а</sup> , опанування рівня (мінімум 3 роки)	900	<b>Рівень 9</b>	Не застосовується

Примітка:

<sup>а</sup> До таблиці не включені освітні програми і відповідні освітні досягнення/надбання, що не забезпечують повного опанування освітнього рівня.

<sup>б</sup> Програма на нульовому освітньому рівні (рання дитяча освіта) має передбачати освітню діяльність в еквіваленті 2 годин щодня впродовж 100 днів одного року, щоб бути визнаною за освітню.

<sup>в</sup> Досягнення за програмами 343 і 353 та 443 і 453 можуть також бути 344 і 354 та 444 і 454 відповідно, якщо мінімальні вимоги вступу на програму вже передбачають доступ до вищої освіти (навіть, якщо програма само по собі призначена для виходу на ринок праці замість вищої освіти).

<sup>г</sup> Наукова програма вищої освіти і відповідний ступінь доктора наук Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.) віднесено до дев'ятого кваліфікаційного рівня НРК.

<sup>а</sup> Термін «постдокторська вища освіта» відповідає терміну «postdoctoral education» (амер.).

Джерело: Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 22; *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій* / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341. Електронний ресурс: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>; Слюсаренко О. М. *Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації*: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с. – С. 226-241; Таланова Ж. В. *Докторська підготовка у світі та Україні*: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с. – С. 145-146; *ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

Існуюча з 1976 р. МСКО періодично переглядає (1997, 2011 рр.) концептуальний опис освіти з її розвитком, вдосконалює теоретичну модель відображення реальної освітньої практики<sup>27</sup>. Наприклад, з 1997 по 2011 рр. з урахуванням Болонського процесу, що розпочався в 1999 р., та проголошеного через 10 років Європейського простору вищої освіти, МСКО модернізувала дворівневий опис вищої освіти до п'ятирівневого. На часі доцільними є інші уточнення МСКО. Зокрема, це стосується більш істотного за критерієм складності розмежування 3-го і 4-го рівнів освіти (відмінності в рівнях за необхідним часом опанування наступного з них не повинні бути меншими 1 року). З тієї самої причини (докорінної різниці в складності) не може бути об'єднана одним освітнім рівнем докторська і постдокторська освіта (doctoral and postdoctoral education).

У таблиці 6 наведено галузеву структуру формальної освіти за МСКО 2013 р. та в Україні відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (2015, 2017 рр.).

Таблиця 6. Організація підпростору формальної освіти у галузевому вимірі за МСКО та в Україні

№	Галузі МСКО (2013 р.) за трирівневою ієрархічною модальністю (назва в Україні)	Кількість і код відповідних галузей			
		МСКО (2013 р.)		Україна (2015, 2017 рр.)	
		Кількість	Код	Кількість	Код
1	2	3	4	5	6
1	Широкі галузі	11	00 – 10; 99	-	-
2	Вузькі галузі (Галузі знань)	29	000 – 109; 999	29	01 – 29
3	Деталізовані галузі (Спеціальності)	Близько 80	0000 – 1099; 9999	121	011 – 293

<sup>27</sup> *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 34; *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

Джерело: Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266. Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>; *International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013* / UNESCO [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.

Якщо формальна освіта в основних канонічно-ортогональних вимірах становить повільно змінюваний, значною мірою стандартизований каркас, «кістяк» освітнього простору, то неформальна (позашкільна, післядипломна) освіта доповнює простір більш рухливими «м'язами», а «кровеносна» інформальна (самоосвіта) – щільно заповнює й пронизує його, робить можливим диверсифікований рух у цьому просторі безперервним (квазібезперервним). Позашкільна освіта дає змогу значно індивідуалізувати освіту, післядипломна і самостійна освіта на етапі істотного зростання самостійності в освіті незамінні в умовах виходу людини на ринок праці.

Відповідно до критерію «основна або допоміжна освіта» в діяльності організацій останні поділяють за типами на «освітні заклади» і «освітніх провайдерів»<sup>28</sup>. Освітні заклади класифікують згідно з освітніми програмами і кваліфікаціями (ступенями) формальної чи неформальної освіти, що в них надаються. Тож, заклади можуть мати узагальнені символічні назви – школа, коледж, університет, центр тощо. Наприклад, загальновідомою є класифікація закладів вищої освіти Карнегі в США<sup>29</sup>.

У таблиці 7 наведено таксономію освіти за способом її надання.

<sup>28</sup> *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 79.

<sup>29</sup> Слюсаренко О. М. *Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія* / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с. – С. 212-214.

Таблиця 7. Способи надання освіти за МСКО 2011 р., Копенгагенським і Болонським процесами

№	Спосіб надання освіти (англійський термін)	Визначення (за концепцією МСКО, Копенгагенським і Болонським процесами)
1	2	3
1	Освіта в школі, коледжі (класі, аудиторії) ( <i>School- or college-based education</i> )	Освіта в освітніх закладах за освітніми програмами, за якими навчальні цілі досягаються через викладання в класах та аудиторіях з використанням спеціалізованої навчальної інфраструктури (лабораторій, музичних і комп'ютерних класів, спортивних залів).
2	(Професійна) освіта на робочому місці ( <i>Work-based education</i> )	Освіта, що здійснюється в робочому середовищі, зазвичай в контексті професійних освітніх програм, з метою досягнення навчальних цілей через практичні інструкції та участь у роботі під керівництвом досвідчених працівників або викладачів.
3	(Вища) освіта на базі досліджень (в лабораторії) ( <i>Research-based higher education</i> )	Вища освіта, що реалізується за освітніми програмами, які передбачають досягнення навчальних цілей шляхом залучення студентів всіх рівнів вищої освіти до реальних досліджень і розробок. При цьому вища освіта на бакалаврському рівні здійснюється з використанням досліджень і розробок, на магістерському – на їх основі, на докторському і постдокторському – через дослідження і розробки.
4	Дуальна освіта	Попарна комбінація перших двох способів надання освіти як істотних.

Примітка: Дуальна освіта може реалізовуватися шляхом комбінації першого і третього способів освіти.

Джерело: *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 78, 83; Луговий В. І. *Зв'язок складності та самостійності в освіті* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50-58 / *Te same: Zв'язok skladnosti ta samostijnosti v osviti* / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielności w edukacji / Włodimir Lugowij, Zanna Talanowa) [Text] // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa-Cieszyn-Kijow: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s.

– С. 69-82. Таланова Ж. В. *Докторська підготовка у світі та Україні*: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.; *Copenhagen process* [Electronic resource]. – URL: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.

Класифікують і методи викладання (види навчальної діяльності). Що стосується вищої освіти, то 10 актуальних методів викладання (видів навчальної діяльності) за частотою використання (та спроможністю формувати компетентності) складають ієрархію, як показано в таблиці 8.

Таблиця 8. Систематизація методів викладання (видів навчальної діяльності), що визначені для 8-ми вибраних загальних компетентностей за проектом Єврокомісії «Тюнінг» («Налаштування освітніх структур в Європі»)

№	Узагальнена назва методу викладання (виду навчальної діяльності)	Вага (%) та рангове місце за частотою використання методу викладання (виду навчальної діяльності) на вибірці N = 95
1	2	3
1	Індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота	26,3%, 1-ше місце
2	Самостійна робота (контрольована)	17,9%, 2-ге місце
3	Групові дослідницька, проектна, художня робота	13,7%, 3-тє місце
4	Семінар	10,5%, 4-тє місце
5	Практична робота (практика)	8,4%, 5-тє місце
6	Практичне заняття	7,4%, 6-тє місце
7	Лекція	6,3%, 7-тє місце
8	Консультація (керівництво)	4,2%, 8-9-тє місця
9	Лабораторне заняття	4,2%, 8-9-тє місця
10	Індивідуальне заняття (з викладачем)	1,1%, 10-тє місце

Джерело: Луговий В. І. *Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти* / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5-34; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 47.

Дані таблиці 8 засвідчують, що з огляду на актуальність і затребуваність трійцю передових методів викладання (видів навчальної діяльності) у вищій освіті складають:

- індивідуальна дослідницька, проектна, художня (кваліфікаційна) робота;
- самостійна робота (контрольована);
- групова дослідницька, проектна, художня робота.

Цей висновок повністю узгоджується із встановленим авторами законом зв'язку складності і самостійності в освіті, згідно з яким, чим вищий освітній рівень потрібно опанувати, тим більше самостійності необхідно проявити<sup>30</sup>. Згаданий педагогічний закон у застосуваннях важливий для практичної реалізації «навчання впродовж життя» в просторі безперервної освіти, особливо з огляду на його рівневу організацію.

Для фіксації, визначення і визнання, накопичення і трансферу навчальних результатів (досягнень) у світовій освітній практиці, зокрема європейській і північноамериканській, використовують одиницю їх вимірювання – кредит<sup>31</sup>. Інструментом «кредитування» вимірюють обсяг навчального навантаження, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання. Певна кількість кредитів призначається всім компонентам освітньої програми та програмі в цілому. За Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, ЄКТС (European Credit

<sup>30</sup> Луговий В. І. *Зв'язок складності та самостійності в освіті* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50-58 / Те саме: *Зв'язок складності та самостійності в освіті* / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielnosci w edukacje / Wlodimir Lugowij, Zanna Talanowa) [Text] // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa-Cieszyn-Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydzial Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69-82.

<sup>31</sup> *Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача* / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж. В. Таланової. – Львів; Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 21-22, 30; Таланова Ж. В. *Докторська підготовка у світі та Україні: монографія* / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с. – С. 125-137; Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 39-40.



Transfer and Accumulation System, ECTS) один кредит пересічно дорівнює 25-30 годинам типового навчального навантаження з певною варіацією за країнами. В Україні за законом «Про вищу освіту» один кредит становить 30 годин ЄКТС, натомість в Англії, Уельсі і Північній Ірландії, а також у Шотландії – 10 годин. Кредит у США удвічі більший за кредит ЄКТС. За ЄКТС навантаженню одного навчального року за денною формою навчання відповідають, як правило, 60 кредитів<sup>32</sup>.

За МСКО<sup>33</sup> кредит – одиниця, за якою успішне завершення курсу або модуля винагороджується та документується протягом та в кінці освітньої програми. Кредити виражають обсяг навчання на основі типового навантаження, необхідного для досягнення очікуваних навчальних цілей.

Кредити мають освітньо-рівневу належність та відіграють стандартизуючу роль щодо типізації навчальної трудомісткості при розробленні освітніх програм, курсів, модулів, дисциплін<sup>34</sup>. Беручи до уваги, що кредити відображують трудомісткість освітніх програм і відповідних кваліфікацій, у ряді країн рамки кваліфікацій включають кредитний вимір кваліфікаційних рівнів. Наприклад, це – Рамка кваліфікацій і кредитів для Англії, Уельсу і Північної Ірландії або Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій<sup>35</sup>.

У глобалізованому, європеїзованому чи американізованому освітніх просторах для цілісного їх функціонування важливим є наявність систем забезпечення якості реалізації освітніх програм та діяльності закладів / провайдерів освіти, їхня акредитація як визнання відповідної якості<sup>36</sup>. Разом з іншими інструментами ідентифікації освіти та її результатів, зокрема

<sup>32</sup> Там само.

<sup>33</sup> *International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>. – С. 78.

<sup>34</sup> Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 39-40.

<sup>35</sup> Таланова Ж. В. *Докторська підготовка у світі та Україні: монографія* / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с. – С. 125-137.

<sup>36</sup> Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37-48; *Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 54-56; Слюсаренко О. М. *Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія* / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.*

стандартизацією<sup>37</sup>, програмна та інституційна акредитація, кредитування і кодування, сертифікація<sup>38</sup> і облік в єдиній відкритій електронній базі освітніх програм та їхніх складових (курсів, модулів, дисциплін) є ключовими елементами створення, функціонування та розвитку технологічно ефективного зв'язного простору безперервної освіти впродовж життя.

На підставі вищезазначеного можна зробити наступні висновки.

Перше. З використанням методології МСКО, РК ЄПВО, ЄРК НВЖ, документів Болонського та Копенгагенського процесів в Європі, Євростату, а також ОЕСР, інших теоретичних і практичних напрацювань можна обґрунтувати концептуальні засади конструювання простору безперервної освіти впродовж життя.

Друге. Ці засади необхідно включають несуперечливу систему базових освітніх понять (освіта, навчання, підготовка, освітня діяльність, навчальна діяльність, навчальні результати), ознак «формальна», «неформальна», «інформальна» освіта та подібних характеристик «формалізованого» навчання, визначення основних канонічно-ортогональних вимірів (рівні, орієнтації, галузі) просторів (підпросторів) освіти, квантифікацію (порціонування) освітнього простору (кредитування, кодифікацію освітніх програм, їх складових і результуючих освітніх кваліфікацій, класифікацію компетентностей, методів навчання, способів освіти, освітніх закладів / провайдерів), верифікацію і валідацію освітніх програм та закладів / провайдерів освіти (програмну та інституційну акредитацію, сертифікацію курсів, модулів, дисциплін), механізми визначення і визнання, накопичення і трансферу освітніх досягнень / результатів навчання впродовж життя; інформатизацію освітнього простору (е-облік освітніх програм, їх окремих складових та відповідних освітніх кваліфікацій, закладів, провайдерів освіти тощо).

---

<sup>37</sup> Закон України «Про вищу освіту». Електронний ресурс: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 58-61.

<sup>38</sup> Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37-48; *Національний освітній глосарій: вища освіта* / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с. – С. 54.

Третє. Системно з'ясовані концептуальні засади закладають основу для практичного проектування та побудови цілісного, зрозумілого і визнаного простору безперервної освіти впродовж життя.

Четверте. Обґрунтовані концептуальні засади важливі для системної модернізації освітнього законодавства в Україні з метою створення організованого національного простору безперервної освіти для ефективного навчання впродовж життя кожної людини від її народження.

**Анотація:** З використанням методології Міжнародної стандартної класифікації освіти, європейських і національної рамок кваліфікацій, документів Болонського та Копенгагенського процесів, Євростату, а також Організації економічного співробітництва та розвитку, інших теоретичних і практичних напрацювань обґрунтовано концептуальні засади конструювання цілісного простору безперервної освіти впродовж життя. Ці засади необхідно включають несуперечливу систему базових освітніх понять (освіта, навчання, підготовка, освітня діяльність, навчальна діяльність, навчальні результати); ознак «формальна», «неформальна», «інформальна» освіта та подібних характеристик «формалізованого» навчання; визначення основних канонічно-ортогональних вимірів (рівні, орієнтації, галузі) просторів (підпросторів) освіти; квантифікацію (порціювання) освітнього простору (кредитування, кодифікацію освітніх програм, їх складових і результуючих освітніх кваліфікацій, класифікацію компетентностей, методів навчання, способів освіти, освітніх закладів / провайдерів), верифікацію і валідацію освітніх програм та закладів / провайдерів освіти (програмну та інституційну акредитацію, сертифікацію курсів, модулів, дисциплін); механізми визначення і визнання, накопичення і трансферу освітніх досягнень / результатів навчання впродовж життя; інформатизацію освітнього простору (е-облік освітніх програм, їх окремих компонентів та відповідних освітніх кваліфікацій, а також закладів, провайдерів освіти тощо). Обґрунтовані концептуальні засади важливі для системної модернізації освітнього законодавства в Україні.

**Ключові слова:** Міжнародна стандартна класифікація освіти, європейські та національна рамки кваліфікацій, Болонський і Копенгагенський процеси, Євростат, Організація економічного співробітництва і розвитку, концептуальні засади, освітній простір, безперервна освіта впродовж життя

**Abstract:** Conceptual foundations for designing integrated area of lifelong education are substantiated using the methodology of the International Standard Classification of Education, European and national qualifications frameworks, documents of Bologna and Copenhagen processes, Eurostat and the Organization for Economic Co-operation and Development, and other theoretical and practical developments. These foundations must include non-contradictory system of basic educational concepts (education, learning, training, educational activity, learning activity, learning outcomes); features

«formal», «non-formal», «informal» education and similar characteristics of “formalized” learning; identification of key canonical and orthogonal dimensions (levels, orientations, fields) of education areas (sub-areas); quantification (dosage) of education area (credits, codification of educational programs, their components and the education qualifications, classification of competences, learning methods, education modes, institutions / providers), verification and validation of educational programs and education institution / providers, courses and modules); mechanisms of identification and recognition, accumulation and transfer of educational achievements / learning outcomes lifelong; informatization of education area (e-records of educational programs, their components and related education qualifications as well as education institutions / providers, etc.). The substantiated conceptual foundations are important for system modernization of education legislation in Ukraine.

**Keywords:** International Standard Classification of Education, European and national qualifications frameworks, Bologna and Copenhagen processes, Eurostat, the Organization for Economic Co-operation and Development, conceptual foundations, education area, lifelong education

## Бібліографія

- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.)* / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005.
- Закон України «Про вищу освіту»* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Закон України «Про освіту» (проект)*. – р. н. 3491-д від 4 квітня 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4\\_1?pf3511=58639](http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639).
- Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача* / пер. з англ.; за ред. д-ра техн. наук, проф. Ю. М. Рашкевича та д-ра пед. наук, доц. Ж. В. Таланової. – Львів; Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.
- Луговий В. І. *Засади емпіричної і теоретичної ідентифікації та діагностики загальних компетентностей випускників вищої школи в контексті процесно-результатних парадигмальних змін в освіті* / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 15-28.
- Луговий В. І. *Зв'язок складності та самостійності в освіті* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 4. – С. 50-58 / Те саме: *Зв'язок складності та самостійності в освіті* / Володимир Луговий, Жанна Таланова (Relacje zlozonosci i samodzielno-

- sci w edukacje / Włodimir Lugowij, Zanna Talanowa) [Text] // Wielokulturowosc i edukacja [Redakcja: Tadeusz Lewowicki, Wiktor Ogniewjuk, Ewa Ogrodzka-Mazur, Swietlana Sysojewa]. – Warszawa-Cieszyn-Kijow: Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Slaskiego, Uniwersytet im. Borysa Grinczenki, 2014. – 379 s. – S. 69-82.
- Луговий В. І. *Комунальні коледжі США: досвід для України* / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37-48.
- Луговий В. І. *Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15-25.
- Луговий В. І. *Міжнародна стандартна класифікація освіти: галузі освіти та підготовки (засадничий аналіз та алгоритм застосування)* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 3. – С. 5-17.
- Луговий В. І. *Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2017. – № 1. – С. 5-20.
- Луговий В. І. *Професійна освіта і підготовка в концепції МСКО, проекту НСКО та вітчизняної практики* / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 4. – С. 11-20.
- Луговий В. І. *Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті* / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14-24.
- Луговий В. І. *Теоретико-методологічне обґрунтування методів і засобів діагностики фахових компетентностей студентів* / В. І. Луговий // Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах: монографія / За заг.ред. В.І. Лугового, О.Г. Ярошенко. – К.: «Педагогічна думка», 2014. – 234 с. – С. 7-15.
- Луговий В. І. *Управління якістю викладання у вищій школі: теоретико-методологічний і практичний аспекти* / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [авт. кол.: В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового]. – К., 2011. – Розд. 1, [підрозд. 1.1]. – С. 5-34.
- Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти:* Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 р. № 3 / Балуба Ігор, Бахрушин Володимир... Луговий Володимир... Таланова Жанна та

ін. – 29 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/metodichni-rekomendacziyi.html>.

*Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Авшенюк Н. М... Кремень В. Г... Луговий В. І... Таланова Ж. В. та ін. / 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. – Бібліогр.: С. 21. – (до 25-річчя незалежності України).*

*Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.*

*Про затвердження Національної рамки кваліфікацій / Пост. Каб. Мін. України від 23 лист. 2011 р. № 1341. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.*

*Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти / Пост. Каб. Мін. України від 29 квіт. 2015 р. № 266. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>.*

Слюсаренко О. М. *Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. – К.: Пріоритети, 2015. – 384 с.*

Таланова Ж. В. *Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.*

*Copenhagen process* [Electronic resource]. – URL: <http://www.ueapme.com/spip.php?rubrique73>.

*Education at a Glance 2016: OECD Indicators* [Electronic resource]. – URL: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>.

*International Standard Classification of Education. ISCED 2011* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>.

*International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.

*ISCED 2011 Operational Manual. Guidelines for classifying national education programmes and related qualifications* [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-operational-manual.pdf>.

Sylvia Jaronowska

---

**OD IDEI UCZESTNICTWA W KULTURZE  
DO ZAŁOŻEŃ EDUKACJI PERMANENTNEJ.  
Z INSPIRACJI MYŚLĄ BOGDANA  
SUCHODOLSKIEGO**

**ВІД ІДЕЇ УЧАСТІ В КУЛЬТУРІ ДО ПІДСТАВ ПЕРМАНЕНТНОЇ  
ОСВІТИ. ПІД ВПЛИВОМ ДУМКИ БОГДАНА  
СУХОДОЛЬСЬКОГО**

**FROM THE IDEA OF PARTICIPATION IN CULTURE  
TO ASSUMPTIONS OF PERMANENT EDUCATION.  
INSPIRED BY THE VIEWS OF BOGDAN SUCHODOLSKI**

W prezentowanym tekście pragnę – poprzez nawiązanie do idei uczestnictwa w kulturze – zwrócić uwagę na uniwersalność i aktualny wymiar edukacji permanentnej. Przesłanką do podjęcia próby zwrócenia uwagi na elementy łączące wskazane wyżej obszary problemowe była dla mnie lektura ostatniej książki wybitnego klasyka polskiej pedagogiki kultury, profesora Bogdana Suchodolskiego, poświęconej w całości zagadnieniu edukacji permanentnej.

Epistemologicznym źródłem zakorzenienia idei uczestnictwa w kulturze na gruncie refleksji nad wychowaniem jest tradycja polskiej pedagogiki kultury nierozzerwalnie związana z myślą profesora Bogdana Suchodolskiego należącego do grona czołowych reprezentantów tego kierunku wychowania.

Analizując rolę kultury w kształtowaniu osobowości człowieka, Bogdan Suchodolski podkreślał wagę idei „uspołecznienia kultury” w wymiarach: recepcji jej dorobku oraz jego wzbogacania na polu twórczości jednostki/grupy/społeczeństwa.

Pojmowanie kultury jako nienaruszalnego zbioru wartości i dóbr skazywało ją na stagnację i stopniowe zamieranie. Także w odniesieniu do człowieka można było mówić o destrukcyjnym wpływie takiego sposobu podejścia do kultury. „Lękliwe trzymanie się wygasającej tradycji”<sup>1</sup> w przekonaniu Suchodolskiego sprzyjało pasywności, stagnacji, bezproduktywności, generowało tendencję do myślenia w kategoriach krótkoterminowych i do utartych schematów działania, które zazwyczaj okazują się nieskuteczne, gdy stosujemy je w próbach rozwiązania nowych sytuacji problemowych.

Uczestnictwo w kulturze było w rozumieniu Suchodolskiego całkowitym zaprzeczeniem bezkrytycznego przywiązania do istniejącej tradycji. Wiązało się z „dążeniem do urzeczywistniania nowych kształtów życia”, z „przełamywaniem zastarzałych oporów” i „porzucaniem bezpiecznych schronów”<sup>2</sup>. Z oczywistych względów właśnie postawa uczestnictwa – ucieleśnienie sprawczego nastawienia do rzeczywistości – to ta, ku której skłaniali się w swoich poglądach przedstawiciele pedagogiki kultury. Doskonałą ilustracją tego stanowiska było, wpisane w koncepcję Suchodolskiego, ujęcie wychowania jako procesu związanego z wieloaspektowym przygotowaniem człowieka do uczestnictwa w kulturze obejmującym wszystko to, co kształtuje i precyzuje jego indywidualne odniesienia do rzeczywistości, obejmujące m. in. „stosunek do bliźnich, do Boga, do obowiązku społecznego, do sztuki, do wywczasów”<sup>3</sup>. W misję szkoły wpisane zostało hasło jej zbliżenia do życia, które – jak pisał Suchodolski – „tylko wówczas realizowane jest w pełni, gdy nie zamyka się oczu na to, co ważne i palące, gdy nie unika się sięgania do głębi i nie poprzestaje na powierzchownym zaznajamianiu się ze spokojnymi dziedzinami życia”<sup>4</sup>.

W swoich refleksjach Suchodolski podkreślał to, że szkoła nie jest instytucją wyabstrahowaną z realiów toczącego się wokół niej życia. Dlatego – jak twierdził – „obowiązkiem wychowawców nie może być ukrywanie słabości i trudności naszej epoki, przeciwnie, trzeba je ukazać szczerze i jasno, by [...] dopomóc [wychowankowi] w zdobyciu orientacji w chaosie życia, w które wejdzie”<sup>5</sup>. Zadaniem szkoły powinno być psychiczne przygotowanie młodych, wchodzących w życie ludzi do podejmowania wciąż nowych wyzwań, przed

<sup>1</sup> B. Suchodolski, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, s. 9.

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> B. Suchodolski, *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów – Warszawa 1935, s. 23, 28, 29.

<sup>4</sup> Tamże, s. 24.

<sup>5</sup> Tamże.



którymi będzie stawiał ich świat; nieustawania w wysiłkach ciągłego odnajdowania własnego miejsca w splotach sytuacji i zdarzeń wpisanych w życie.

Powyższe idee znalazły swoje rozwinięcie w książce Suchodolskiego zatytułowanej *Uspołecznienie kultury*. Kultura została tu ukazana jako ogół dóbr kształtujących się na horyzoncie istniejących uwarunkowań i ich aksjologicznej nadbudowy oraz partycypacji w rzeczywistości, poprzedzonej procesem uspołecznienia. Uzasadnieniem takiego ujęcia kultury było odróżnienie wychowania pojętego jako proces uczestnictwa od wychowania rozumianego jako proces przygotowania. Warunkiem wychowania dokonującego się poprzez uczestnictwo był bezpośredni związek wartości i dóbr kultury z życiem jednostki, grupy społecznej i społeczeństwa. Za koniecznością realizacji wychowania pojętego jako proces przygotowania przemawiało istnienie sfery wartości i dóbr, w której nie partycypował ktoś pozbawiony wysokich kompetencji poznawczych w tym zakresie. Uczestniczenie w tej sferze kultury nie było elementem codziennej praktyki życiowej. W taki sposób – w opinii Suchodolskiego – wartości kultury tworzyły dwie odrębne płaszczyzny. Obok kultury żywej, obejmującej wartości i dobra funkcjonujące bezpośrednio w obiegu społecznym, istniał „potężny świat tradycji i twórców zobiektywizowanych”<sup>6</sup>. Zdaniem klasyka polskiej pedagogiki kultury uspołecznienie tej sfery kultury powinno dokonywać się na drodze kształcenia i wychowania otwierających drogę do uczynienia jej treścią codziennego życia.

Charakterystyczne dla poglądów Suchodolskiego antyelitarystyczne ujęcie kultury zwracało uwagę na głęboki egzystencjalny wymiar i wysoką rangę wychowawczą związku kultury z życiem codziennym spełniającym rolę czynnika warunkującego trwanie i rozwój kultury. Wyrazem zaakcentowania jego bezsprzecznej nośności wychowawczej oraz pozytywnego wpływu na trwanie i rozwój kultury było charakterystyczne dla Suchodolskiego rozumienie relacji ze sztuką, będącą istotną sferą obiektywizacji wartości tworzących gmach kultury. Kwestii tej poświęcony został artykuł zatytułowany *Wielkość sztuki i odrodzenie kultury*<sup>7</sup>.

Antyelitarystyczne podejście do całokształtu zjawisk kulturowych, było zaprzeczeniem wszechobecnej tendencji do dostrzegania dwóch sfer kultury: „wyższej” – wyabstrahowanej z codzienności, tworzonej przez wartości i dobra wpisane w kanon, i „niższej” – ogólnodostępnej, będącej treścią codzienności. Ujawniało się ono w krytycznym nastawieniu autora do nadawa-

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947, s. 64.

<sup>7</sup> B. Suchodolski, *Wielkość sztuki i odrodzenie kultury*, „Życie Sztuki” 1936 (przedruk w: *Uspołecznienie kultury*, dz. cyt.).

nia kontaktom ze sztuką charakteru epizodów kontrastujących z „szarzyzną codzienności”. Taki sposób rozumienia kontaktów ze sztuką był bowiem uzasadnieniem ich incydentalności zubażającej całą materię życia.

Bogdan Suchodolski krytykował różne oblicza intelektualnego i estetycznego elitaryzmu ujawniającego się w wąskim podejściu do sztuki. Opowiadał się za jej uspołecznieniem, czyli za włączeniem w krąg jej odbiorców i twórców – ludzi wszystkich środowisk. Realizacji tego ideału miały sprzyjać oddziaływania wychowawcze ukierunkowane w węższym – jednostkowym kontekście na rozwijanie zainteresowań sztuką i w szerszym – społecznym na poszerzanie sfer kultury czynnej, czyli włączanie do środowiska twórców kultury wszystkich ludzi zainteresowanych przeżyciem twórczego doświadczenia. Bogdan Suchodolski podkreślał w swoich poglądach, iż we wszystkich środowiskach społecznych tkwią możliwości twórcze, a więc każde z nich jest potencjalnie kulturotwórcze. Każde z nich może stać się ogniskiem działań przekraczających wymiar rutyny, wiodących ku twórczości. Dlatego też w jego przekonaniu w racjonalnym upowszechnianiu kultury istotną rolę odgrywała opieka nad samorodną twórczością, dzięki której szeroka gama możliwości obcowania ze sztuką wzbogacała się o działania będące wyrazem „głodu kreacji”, w których człowiek znajdował własne sposoby wypowiedzania się w języku sztuki...

Powiązanie twórczości z ekspresją ludzkiego potencjału znajdującego swoje uobecnienie w kulturze wpisuje się w ten aspekt edukacji, który wiąże się z jej ukierunkowaniem na „przygotowanie ludzi do nowych form życia i uchronienie przed niebezpieczeństwem obojętności czy też postawy powierzchniowej w stosunku do wartości kulturalnych”<sup>8</sup>. Jako wyraz aktywności zaangażowanej twórczość jest oczywistym zaprzeczeniem indyferentnego nastawienia do zjawisk kulturowych.

W tekście *Kultura a barbarzyństwo*<sup>9</sup> Bogdan Suchodolski bliżej skonkretyzował kwestię samookreślenia się człowieka wobec kultury, której wpływy wnikają w jego odniesienia do rzeczywistości, relacje z innymi ludźmi i sposoby gradacji wartości. W przekonaniu autora egzystencja człowieka z natury rzeczy osadzona była w kontekście kulturowym, co nie pozostawało bez wpływu na jego postawy wobec kultury. Ich wachlarz obejmował zarówno akceptację i chęć aktywnego uczestnictwa w kulturze, jak też wrogość wobec kultury i różne formy eskapistycznej fascynacji wybranymi jej dziedzinami prowadzącej

<sup>8</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003, s. 45.

<sup>9</sup> B. Suchodolski, *Kultura a barbarzyństwo*, [w:] „Muzeum” 1931.

do osłabienia więzi międzyludzkich<sup>10</sup>. Będąc zwolennikiem szerokiego ujęcia kultury nie ograniczającego jej oddziaływania do sfery dóbr tworzących kanon zbiorowego dziedzictwa, Suchodolski nie negował swoistości i odrębności jej poszczególnych dziedzin, ale podkreślał siłę światopoglądu, który znajdował ujście w działaniach aktualizujących i ubogacających kulturę.

Problem ustosunkowania się człowieka do kultury w przekonaniu Bogdana Suchodolskiego był istotnym zagadnieniem problematyzującym podejście do wychowania. W tym względzie głównym zadaniem pedagogiki miało być przeciwdziałanie postawom wyrastającym z wyobcowania człowieka wobec artefaktów rzeczywistości tworzących kulturę. Ich źródłem był – zdaniem autora – taki sposób przekazu jej wartości, który sprawiał, iż jego odbiorcy zaczęli pojmować kulturę jako zbiór wytworów funkcjonujących według własnych praw nieczytelnych dla ludzi spoza środowisk opiniotwórczych. Taki sposób rozumienia kultury nadawał jej status obiektywności. Jego przeciwieństwem miała być kultura subiektywna będąca przedmiotem ludzkich doświadczeń i przeżyć, aktualizująca się w człowieku, dzięki jego działaniom. Kultura subiektywna nadawała sens zobiektywizowanym wytworom wchodzącym w skład zbiorowego dziedzictwa. Wnosiła do egzystencji człowieka element twórczy; osadzała go w roli kreatora i przekaziciela wartości kulturowych.

Kultura subiektywna spełniała rolę katalizatora działań generujących wartości, dzięki którym mogła się rozwijać i aktualizować kultura obiektywna. Kluczowym obszarem, na którym dokonywał się proces konfrontacji kanonu z obszarem „oddolnych” inicjatyw, była sfera wychowania. W tej sferze miała dokonywać się wszechstronna aktywizacja, pobudzanie kreatywności, kształtowanie postaw twórczych i inspirowanie do uczestnictwa w kulturze...

Idea uczestnictwa w kulturze odczytywana przez pryzmat aktywności twórczej jednostek wpisywała się bardzo silnie w założenia pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej<sup>11</sup>, która konkretyzowała poglądy sformułowane na gruncie nieco teoretycznie i dość idealistycznie zorientowanej pedagogiki kultury.

<sup>10</sup> W przekonaniu Bogdana Suchodolskiego kultywowanie wybranych dziedzin kultury obiektywnej mogło przyczynić się do wytworzenia w ludzkiej psychice „destrukcyjnych skłonności”. Suchodolski wyrażał przekonanie, że jednostronna fascynacja wybraną dziedziną kultury: nauką, sztuką czy techniką, może przyczynić się do moralnej degeneracji człowieka.

<sup>11</sup> K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, oprac. O. Czerniawska, Wrocław – Warszawa – Kraków 1976; H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947; *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, red. A. Gładysz, Katowice 1978.

Założenia pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej w dużej mierze opierały się na koncepcjach dwóch jej reprezentantów: Heleny Radlińskiej i Kazimierza Kornilowicza, którzy w swoich poglądach akcentowali rolę oddziaływań wychowawczych wspierających twórczość we wprowadzaniu wychowanków w różne wymiary uczestnictwa w kulturze. Odwołując się do myśli Heleny Radlińskiej, wychowanie powinno sprowadzać się do „pielęgnowania zadatków uzdolnień, skierowywania pędu twórczego, wdrażania do samodzielności, dopomagania rozwojowi sprawności”<sup>12</sup>. Tak ukierunkowany potencjał twórczy predysponował młodego, wchodzącego w życie człowieka do wypełniania różnych sfer życia własną twórczą aktywnością. W aspekcie uczestnictwa w kulturze, była to aktywność o istotnym znaczeniu dla „zachowania wartości kulturalnych, jak i tworzenia nowych, gdyż prowadziła do przekształcania środowiska w imię urzeczywistnienia ideału”<sup>13</sup>. Działania podejmowane na polu pracy kulturalno-oświatowej sprowadzać się miały zatem do „udostępniania dorobku kultury tak, by stawał się podstawą własnej twórczości”<sup>14</sup>.

Twórczość była także istotnym hasłem koncepcji uczestnictwa w kulturze, którą opracował Kazimierz Kornilowicz. Istotą działań otwierających drogę do twórczego uczestnictwa w kulturze było zdaniem ówczesnego inicjatora pracy kulturalno-oświatowej upowszechnianie dorobku kultury, torowanie możliwości do korzystania ze zbiorowego dziedzictwa oraz szeroko rozumiana „pomoc w tworzeniu”<sup>15</sup>. Należało przez nią rozumieć „dopomaganie jednostkom i grupom w rozwoju i realizacji ich uzdolnień, współdziałanie w rozwoju twórczości na różnych polach”<sup>16</sup>. Z myślą o realizacji założeń wpisanych w ideę pomocy w tworzeniu Kazimierz Kornilowicz wysunął pomysł stworzenia infrastruktury placówek oświatowo-kulturalnych, które miały realizować dwa zadania: kształcić „przez czyn” (np. przez uczestniczenie w zajęciach amatorskich i twórczych) oraz kształcić przez uczestniczenie w zajęciach o charakterze aktywizującym (np. w kołach dyskusyjnych).

Tuż po wojnie – poglądy wspomnianych pionierów pedagogiki pracy kulturalno-oświatowej legły u podstaw szeroko zakrojonych działań odbudowujących kapitał społeczny i kulturowy kraju boleśnie doświadczonego skutkami minionej wojny. Działania te wiązano między innymi z popularyzacją różnych form uczestnictwa w kulturze opartą w dużej mierze na współpracy szkół z instytucjami wychowania pozaszkolnego (instytucjami kulturalno-

<sup>12</sup> H. Radlińska, *Oświata dorosłych*, dz. cyt., s. 27.

<sup>13</sup> H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, s. 34.

<sup>14</sup> Tamże, s. 354.

<sup>15</sup> K. Kornilowicz, *Pomoc społeczno-kulturalna...*, dz. cyt., s. 135.

<sup>16</sup> Tamże.

-oświatowymi, środowiskiem społecznym, zawodowym i sferą działalności artystycznej)<sup>17</sup>. Z szerszym zasięgiem realizacji tego zamierzenia wiązało się ożywienie życia kulturalnego. W tym względzie istotną rolę odegrała działalność placówek kulturalnych (klubów, świetlic, domów kultury itp.), która – obok okazjonalnych inicjatyw spełniających rolę forpoczty kultury – intensyfikowała recepcję jej wartości i dóbr oraz inspirowała do własnej twórczości na polu uczestnictwa w kulturze<sup>18</sup>.

Wspomniana idea integracji „pracy szkolnej i pozaszkolnej z działalnością instytucji kulturalnych i społecznych” wpisuje się w – charakterystyczne dla edukacji permanentnej – ujęcie procesu edukacyjnego jako nieprzerwanego ciągu doświadczeń związanych ze zdobywaniem wiedzy, umiejętności, z rozwojem dyspozycji twórczych, z rozwijaniem zdolności „weryfikacji i odnawiania wiedzy już uzyskanej”<sup>19</sup>.

Kontynuację założeń pedagogiki kultury korespondujących z przesłaniem edukacji permanentnej znajdujemy także w międzynarodowym ruchu na rzecz aktualizacji idei wychowywania jednostki na wartościach kulturowych poprzez ich przeżywanie i rozumienie.

Z perspektywy pedagogicznej, istotną rolę w popularyzacji tej idei odegrały przygotowane przez zespoły ekspertów raporty o stanie oświaty prezentujące syntetyczne ujęcie najistotniejszych słabości współczesnej edukacji oraz propozycje działań ukierunkowanych na pozytywną zmianę tego stanu rzeczy. Na tym polu międzynarodowe uznanie zyskały dwa opracowania: raport UNESCO z 1972 roku *Learning to be* (przekład polski *Uczyć się, aby być*, 1975) i raport Klubu Rzymskiego z 1979 roku *No Limits to Learning: Bridging the Human Gap* (przekład polski *Uczyć się – bez granic: Jak zerwać „lukę ludzką”?*, 1982). We wskazanych raportach podkreślona została wartość edukacji rozwijającej osobowość przygotowującej do podejmowania życiowych wyzwań i sprostania wymogom współczesności...

Dynamiczne progresywne przeobrażenia cywilizacyjne związane z rozwojem nauki i techniki sprzyjają utrwalaniu się prefiguratywnego wzorca adaptacji do rzeczywistości bazującego na doświadczeniu wnoszonym przez

<sup>17</sup> *Raport o stanie oświaty w PRL*, Warszawa 1973, s. 243 (por.: M. Marczuk, *Przygotowanie pracowników placówek upowszechniania kultury do pracy wychowawczej*, [w:] *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, red. A. Gładysz, Katowice 1978, s. 21).

<sup>18</sup> B. Biłgorajski, *W sprawie masowego szkolenia kierowników świetlic na wsi*, por. „Praca Oświatowa” 1948, nr 12; J. Cyrankiewicz, *Zadania masowych organizacji społecznych w ofensywie kulturalnej*, „Biuletyn Komisji Głównej do Spraw Kultury”, Warszawa 1949 [por.: jw., s. 44, przyp. nr 10].

<sup>19</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt., s. 48.

młode pokolenie. Przedstawiciele starszego pokolenia, którzy dawno zamknęli za sobą drogę pokonywania kolejnych szczebli zinstytucjonalizowanej edukacji, niejednokrotnie doświadczają dziś poczucia dezorientacji i utraty kontroli nad rzeczywistością. Jej realia zmuszają bowiem do nieustannego odnawiania i udoskonalania wypracowywanych strategii adaptacyjnych do istniejącej rzeczywistości. Szybkość, z jaką dochodzi do ich dezaktualizacji, źródłowo związana ze zjawiskiem „luki ludzkiej” to problem będący przedmiotem nieprzerwanej refleksji humanistycznej. Prowokuje on do ponownego zwrócenia się ku źródłom edukacji permanentnej, której sens poszerza perspektywę rozumienia idei uczestnictwa w kulturze.

Idea edukacji permanentnej znajduje swój początek w ruchu na rzecz upowszechnienia oświaty w środowiskach robotniczych i zniesienia barier, które zamykają reprezentantom tych środowisk drogę do pełnego uczestnictwa w kulturze<sup>20</sup>. Rosnące aspiracje edukacyjne i kulturalne demokratycznych ruchów społecznych zrodziły ideę kształcenia kompensującego braki edukacyjne u osób dorosłych. Potrzeba eliminowania skutków ograniczonej dostępności do edukacji w społeczeństwach opóźnionych w rozwoju i potrzeba ciągłego aktualizowania wykształcenia wynikająca z życia w społeczeństwie wysoko zorganizowanym w równym stopniu przemawiały za aktualnością i uzasadniały społeczną rangę idei edukacji dorosłych. Jej znaczenie należało zatem rozumieć w dwojaki sposób. Z jednej strony edukacja dorosłych łączyła się z uzupełnianiem braków zapewniającym pozyskanie niezbędnej wiedzy, z drugiej łączyła się z poszerzaniem posiadanych kompetencji, czyli z zaspokajaniem rosnących aspiracji poznawczych. W tym drugim znaczeniu edukacja dorosłych utożsamiona została z działalnością realizowaną w trakcie całego życia płynącą z pobudek wewnętrznych a nie zewnętrznych, które byłyby uwarunkowane naciskiem jakiejś obiektywnej konieczności<sup>21</sup>. Cytując słowa Bogdana Suchodolskiego, coraz bardziej oczywistym staje się „fakt, iż edukacja dorosłych nie może stanowić po prostu kontynuacji kształcenia realizowanego w okresie dzieciństwa, ale wpisuje się w proces ciągły, towarzyszący całej ewolucji ludzkiego życia”<sup>22</sup>.

Powyższe podejście do edukacji dorosłych przyczyniło się do narodzin idei edukacji permanentnej<sup>23</sup>. W tym ujęciu edukacji akcentowane jest nie-

<sup>20</sup> Tendencje te znalazły swoje odbicie w opracowanym przez grupę specjalistów angielskim memorandum pt. *A.L. Smith Report* (1919) [B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt., s. 39].

<sup>21</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>22</sup> Tamże..

<sup>23</sup> Tamże.

instrumentalne podejście do kształcenia jako procesu posiadającego wartość autoteliczną będącego celem samym w sobie a nie środkiem do osiągnięcia celów będących ucieleśnieniem utylitarnych wartości. Kształcenie odczytywane przez pryzmat edukacji permanentnej urasta do rangi dobra „o wartości autonomicznej, i to nie tylko z tego powodu, że ułatwia społeczny awans i wzrost dochodów, ale także dlatego, że umożliwia rozwój i zaspokojenie osobistych aspiracji wynikających z zainteresowań i upodobań i że czyni ludzkie życie bardziej kolorowym”<sup>24</sup>. Kształcenie w rozumieniu utylitarnym „wiąże jednostkę z funkcją, jaką pełni w życiu [...] kształcenie «bezinteresowne» zaś ze swej strony czyni to życie bogatszym, bardziej swobodnym i pogłębionym”<sup>25</sup>. Ostatnie słowa z przywołanej wypowiedzi Suchodolskiego zwracają uwagę na samowzmacniający charakter edukacji permanentnej, która przydaje życiu posmak ekscytującej przygody inspirującej człowieka do osiągania coraz wyższych pułapów we własnym rozwoju i aktywności. Przecząc temu, jakoby miała ona stanowić jedynie „dokładkę do życia”<sup>26</sup>, autor podkreśla, iż edukacja permanentna powinna być jego integralną częścią, jednym z głównych wątków fabuły ludzkiej egzystencji. „Posługując się językiem filozoficznym, stwierdzamy, że [edukacja permanentna] nie wywodzi się z obszaru mieć, ale należy do obszaru być. Być w toku stawania się, poprzez różne etapy i odmiany – oto prawdziwa treść edukacji”<sup>27</sup>. W tym ujęciu edukacja permanentna zyskuje wymiar aktywności inspirowanej motywacją wewnętrzną będącej jednym z zasadniczych źródeł sensu życia. Nie chodzi w niej bowiem „tylko o to, by uczyć się, aby być, ale o to, by być, aby się uczyć”<sup>28</sup>...

Pozostawanie w procesie permanentnej edukacji chroni człowieka przed niebezpieczeństwem popadnięcia w stan specyficznej alienacji związanej z „depersonalizującym”<sup>29</sup> działaniem kultury, tak masowej jak i wyższej. Dehumanizacyjny wpływ kultury masowej wiąże się z manipulacyjną logiką mechanizmów rynkowych rządzących podażą dóbr i całą machiną przemysłu rozrywkowego, które czynią człowieka obiektem ich złożonych i pokrętnych oddziaływań. W odniesieniu do kultury wysokiej jej depersonalizujący wpływ wiąże się – jak stwierdził Suchodolski – z elitaryzacją możliwości partycypowania w wybranych dziedzinach kultury wyzwalającą eskapistyczne

<sup>24</sup> Tamże, s. 46.

<sup>25</sup> Tamże, s. 52.

<sup>26</sup> Tamże, s. 47.

<sup>27</sup> Tamże..

<sup>28</sup> Tamże, s. 53.

<sup>29</sup> Tamże, s. 55.

tendencje osłabiające więzi wspólnotowe<sup>30</sup>. Wpływy edukacji permanentnej sytuują się na antypodach oddziaływań, o których jest mowa.

Edukacja permanentna osłabia różne aspekty dehumanizującego wpływu kultury na człowieka. Jej humanistyczny wymiar odniesiony został przez Suchodolskiego do wymowy *Listów o estetycznym wychowaniu człowieka*, w których Fryderyk Schiller zawarł następującą myśl: „W samym środku straszliwego państwa siły i świętego państwa prawa estetyczny popęd buduje trzecie, radosne państwo gry i pozoru [...]. Jeśli w dynamicznym państwie prawa człowiek spotyka człowieka na gruncie siły i ogranicza jego działanie [...] to w zakresie pięknego obcowania, w państwie estetycznym, jeden drugiemu objawia się tylko jako postać i staje naprzeciw niego jedynie jako przedmiot swobodnej gry. Podstawowym prawem tego państwa jest dawać wolność przez wolność”<sup>31</sup>. W ujęciu Bogdana Suchodolskiego myśl Schillera wpisuje się w „filozofię”<sup>32</sup> edukacji permanentnej będącej drogą tworzenia podwalin wspólnoty opartej na umiłowaniu wolności i piękna.

„Działalność zawodowa, społeczna i polityczna” reprezentujące „prozę”<sup>33</sup> życia i jej przeciwieństwo łączone z drogami spontanicznej autokreacji podmiotu, na których życie osiąga pułap „poezji”<sup>34</sup> – tworzą dwa dopełniające się wymiary ludzkiej egzystencji.

Pełnia istnienia, której miarą jest umiejętność realizowania siebie we wspomnianych sferach aktywności, nie jest prostym wariantem samookreślenia się jednostki wobec świata, ponieważ wymaga ciągłego doskonalenia posiadanych i zdobywania nowych kompetencji. Proces ten jest konstytutywną cechą edukacji permanentnej kierującą uwagę na ponadczasowość jej idei i głęboki sens, który aktualizują kolejne wyzwania edukacyjne.

**Streszczenie:** W prezentowanym tekście skoncentrowano się na dwóch zagadnieniach: uczestnictwie w kulturze i edukacji permanentnej. Dokonano w nim próby zilustrowania powiązań między tymi obszarami problemowymi poprzez nawiązanie do myśli Bogdana Suchodolskiego z wyakcentowaniem jego poglądów uwypuklających aktualność idei edukacji permanentnej.

<sup>30</sup> O czym wcześniej wspomniałam, nawiązując do tekstu B. Suchodolskiego pt. *Kultura a barbarzyństwo*.

<sup>31</sup> Cyt. za: B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt., s. 65.

<sup>32</sup> Tamże, s. 64.

<sup>33</sup> Tamże, s. 67.

<sup>34</sup> Tamże.



**Słowa kluczowe:** edukacja, kultura, egzystencja, uczestnictwo, rozwój

**Abstract:** In presented text an attempt was made to find links between participation in culture and permanent education. For this purpose referred to B. Suchodolski views, paying attention to current meaning of idea of permanent education.

**Keywords:** education, culture, existence, participation, development

## Bibliografia

- Biłgorajski B., *W sprawie masowego szkolenia kierowników świetlic na wsi*, „Praca Oświatowa” 1948, nr 12.
- Ciążela A., *Filozofia kultury i wychowania Bogdana Suchodolskiego w latach Drugiej Rzeczypospolitej*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2005.
- Cyrankiewicz J., *Zadania masowych organizacji społecznych w ofensywie kulturalnej*, „Biuletyn Komisji Głównej do Spraw Kultury”, Warszawa 1949.
- Gładysz A. (red.), *Pedagogika pracy kulturalno-oświatowej*, Katowice 1978.
- Korniłowicz K., *Pomoc społeczno-kulturalna dla młodzieży pracującej i dorosłych. Wybór pism*, oprac. O. Czerniawska, Wrocław 1976.
- Milerski B., *Pedagogika kultury*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2006.
- Radlińska H., *Oświata dorosłych*, Warszawa 1947.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Kultura współczesna a wychowanie młodzieży*, Lwów – Warszawa 1935.
- Suchodolski B., *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937.
- Suchodolski B., *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947.
- Suchodolski B., *Wielkość sztuki i odrodzenie kultury*, „Życie Sztuki” 1936 (przedruk w: *Uspołecznienie kultury*, Warszawa 1947).



Наталія Лазаренко

---

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЇЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

### **POPRAWA JAKOŚCI WYŻSZEGO WYKSZTAŁCENIA W WARUNKACH MODERNIZACJI**

#### **IMPROVING THE CURRICULUM OF HIGHER EDUCATION IN THE TERMS OF MODERNIZATION**

Єдина аксіологічно-методологічна платформа підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи представлена в «Педагогічній конституції Європи», де зазначено, що «майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки педагогів», а «підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі»<sup>1</sup>.

Виклики сьогодення вимагають від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями навчання, здатний технологічно проектувати дидактичний процес у навчальному закладі.

Ерудований, з високим рівнем розвитку критичного мислення, підготовлений до дослідницької діяльності, зорієнтований на реалізацію особистісного підходу до проектування стратегії власного професійно-особистісного становлення, здатний самоактуалізуватися в педаго-

---

<sup>1</sup> Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. *Педагогічна конституція Європи* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.

гічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу – саме такий педагог потрібен сучасній школі. Головна умова становлення сучасного педагога – оволодіння базовими компонентами змісту освіти в процесі професійної підготовки, методологічною основою якої є симбіоз різних підходів в організації освітнього процесу. Основними методологічними підходами, які потребують їх цілісної реалізації в освітньому процесі педагогічного ВНЗ, визначено системний, синергетичний, цивілізаційний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний підходи.

У педагогічній теорії та практиці продовжуються пошуки вдосконалення змісту вищої освіти та педагогічних умов його успішного засвоєння майбутніми викладачами передусім шляхом упровадження різноманітних інноваційних технологій, які дозволяють комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні завдання, забезпечувати сприятливі умови для всебічного розвитку особистості, оптимально використовувати наявні зовнішні та внутрішні ресурси тощо (В. Беспалько, І. Бім, Б. Блум, О. Вербицький, Л. Гейхман, О. Падалка, О. Психота, О. Пінчук, Є. Полат та ін.).

Зміст вищої педагогічної освіти доцільно розглядати на різних рівнях: академічному; предметному (навчальний матеріал, який закладений у програму та підручник); процесуальному (передача та засвоєння), а також на особистісному рівні, коли зміст переходить у внутрішній план особистості спочатку викладача, а потім студента і стає регулятором його професійної діяльності. Слід особливо акцентувати увагу на тому, що зміст вищої педагогічної освіти – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, він постійно оновлюється і змінюється згідно з процесами, що відбуваються в суспільстві й освіті, корегується в зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики.

Процес відбору і структурування змісту навчальних дисциплін надзвичайно відповідальний. Особливо необхідно остерігатися того, щоб він не перетворився для студентів лише в певну порцію знань, які потрібно вивчити, здати на екзамені викладачу і забути. Першим кроком удосконалення змісту освіти у вищій школі має бути визначення чітких критеріїв його відбору, найголовніший з яких – відповідність змісту потребам суспільства. Особливо слід акцентувати увагу на врахуванні перспективних потреб (відбір змісту з прицілом на майбутнє суспільства, оскільки зміст – категорія змінна). Зміни в потребах суспільства викликають зміни у змісті. Тому він періодично має переглядатися.

У XXI столітті людство вступило в інноваційний тип прогресу, який характеризують небачені раніше трансформації у різних сферах життя

та діяльності людини. Це означає, що подальший розвиток цивілізації багато в чому залежить від формування та розвитку інноваційної людини. Тому, як зазначає В. Кремень, постає проблема відповідності освіти новим викликам сучасності<sup>2</sup>.

В Україні визнано, що державна освітня політика покликана змінювати ставлення суспільства до освіти та її наукового супроводу з огляду на перспективу реформування освітньої сфери, як того вимагають євроінтеграційні та глобалізаційні виклики ХХІ ст., дослідницько-інноваційний характер цивілізаційного поступу, культурно-історичні, суспільно-політичні, соціально-економічні та науково-технологічні процеси в українському суспільстві. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016) зазначено, що «центральна роль у забезпеченні інноваційного розвитку українського суспільства належить сферам освіти та наукових досліджень і розробок», а тому необхідним є створення сучасного науково-методологічного та методичного супроводження змін в освіті, яке повинні забезпечити науки про освіту, педагогіка і психологія<sup>3</sup>.

Процеси інформатизації сучасного суспільства базуються на сучасних технічних можливостях і властивостях інформації, що пов'язані з її стрибкоподібним зростанням, впливом нових інформаційних технологій на розвиток інших технологій, перетворенням інформації в основний предмет людської праці<sup>4</sup>. Для того, щоб Україна розвивалася на основі інноваційної європейської моделі, щоб реалізувати у перспективі національну ідею щодо інтеграції в світовий освітянський, науковий, інформаційний та економічний простір на засадах рівноправного партнера, потрібно швидко модернізувати систему освіти, інтенсивніше використовувати інтелектуальний потенціал нації. Усе це висуває підвищені вимоги до системи про-

<sup>2</sup> Кремень В. Г. *Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства*. / В. Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. мат. Міжн. наук.-практ. конф. – 22-24 квітня, 2009 р., Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С.27.

<sup>3</sup> *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. – С. 26.

<sup>4</sup> Лазаренко Н.І. *Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу* / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – Вип.47. – С. 20.

фесійної педагогічної освіти, оновлення та удосконалення її змісту відповідно до викликів глобалізованого освітнього простору.

Разом з тим, якщо зміст буде відповідати динаміці суспільства, але не буде відповідати потребам та інтересам особистості студента, це може стати перешкодою для його переходу у внутрішній, особистісний план майбутнього фахівця. Першу реакцію студентів на зміст можна передати двома словами: «Для чого?». Звідси другий критерій його відбору: відповідність змісту потребам та інтересам особистості майбутнього педагога. В опануванні змісту навчальних предметів, на переконання А.М. Леонтьєва, вирішальне значення має те, яке місце в житті людини займає саме знання: чи дійсно воно є частиною її життя, чи лише зовнішньо нав'язане. Щоб знання не були формально засвоєні, треба не «відбути» навчання, а «прожити» його; потрібно, щоб навчання увійшло в життя, щоб воно мало життєвий сенс<sup>5</sup>. Як правило, емоційний ефект викликає той зміст, що входить в коло особистісно значущих проблем студента. В іншому випадку, як свідчать результати анкетування та спостережень, студенти часто займають позицію «поза змістом», оскільки, не викликаючи суб'єктивного, життєвого інтересу, він, як правило, не має навчального інтересу. А процес його засвоєння в кращому випадку є виконанням чужої волі – волі викладача. Тому особистісна значущість змісту або його відповідність інтересам, потребам та життєвому досвіду студентів є одним із найважливіших критеріїв його відбору. Піклуючись про те, щоб навчальний матеріал відповідав, скажімо, темі заняття, ми одночасно маємо «приміряти» його і до потреб студентів, забезпечуючи відповідність змісту тому колу проблем, з якими зустрічається студент у повсякденному житті, у сфері професійної діяльності та взаємодії з іншими людьми. Це допомагає забезпечити такі аксіологічні відносини: студент® зміст, за яких він виступає не як щось зовнішньо задане, а як те, що внутрішньо спонукає до його засвоєння. Саме тому при відборі змісту освіти потрібно із «сирої руди вибрати крупинки золота», оскільки не так важливий обсяг знань, як їх особистісна цінність. Навіть закріплена у свідомості система знань не завжди стає керівництвом до дії в новій ситуації, якщо знання не «проростуть» в особистість, набувши суб'єктивного змісту. «А для проростання зерен

<sup>5</sup> Леонтьев А.Н. *О некоторых психологических вопросах сознательности учения* / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М: Междун. педагог. академия, 1995. – С. 12.

знань, моральності нема необхідності ні в чому, крім легкого спонукання і розумного керівництва»<sup>6</sup>.

Орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, його проблемність – достатньо важливий критерій його відбору, адже основне завдання викладача нового типу – розвиток особистості, здатної до прийняття рішень, адекватних динамічним цивілізаційним викликам. Проте часто зміст перетворюється в самоціль, замість того, щоб слугувати засобом для досягнення цілі, також жодним чином не залучає студентів до пошуку.

Сучасний викладач вищої школи – це не просто транслятор навчальної інформації, а коуч, тобто тренер, консультант, порадник, друг, партнер, який створює комфортні умови для розвитку кожного студента. Для підготовки такого фахівця надзвичайно важливо впроваджувати інноваційні педагогічні технології, які є продуктивними способами засвоєння змісту. Розглядаючи їх в контексті динаміки сучасного розвитку суспільства, варто особливу увагу акцентувати на тому, що викладач, який ігнорує в своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відстає від суспільних процесів, а й формує відповідні комплекси у студентів.

Враховуючи науковий доробок відомих науковців щодо аналізу інноваційних підходів у педагогіці (Г. Селевко, І. Дичківська, В. Сластьонін, М. Бургін, Є. Морозов та ін.), зауважимо, що інновації не є і не можуть бути самоцілью. Вони лише тоді доцільні, коли забезпечують якість в оволодінні базовими складниками змісту вищої педагогічної освіти. Не кожне нововведення, як вважає більшість науковців, є раціональним і прогресивним. Інколи навпаки, нововведення можуть дестабілізувати функціонування педагогічної системи й створити додаткові труднощі. В умовах зростання динамізму розвитку людства вчитель має сформувавши в учнів самостійність, самодостатність, відповідальність, інноваційність, прогностичність, фундаментальну особистісну компетентність, здатність навчатися впродовж життя. Для цього в систему роботи педагогічних вищих навчальних закладів мають упроваджуватись інновації на методологічному, організаційному, технологічно-методичному рівнях.

Пошукова діяльність сучасного викладача вищого навчального закладу має бути зорієнтована лише на ті інновації, які є прогресивними, не завдають шкоди й відкривають нові можливості в розвитку студентів. Саме таких позицій ми дотримуємось при застосуванні інноваційних

<sup>6</sup> Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения* / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.

технологій, вважаючи, що однією з найважливіших ознак викладача вищої школи є відкритість новому й здатність до прогресивних змін.

З цією метою на *технологічно-методичному* рівні для підготовки вчителя-інноватора впроваджуємо такі інноваційні технології навчання: 1) інноваційні педагогічні технології: проекти, ділові ігри, «мозковий штурм», науково-дослідна робота, технології колективного навчання та ін.; 2) хмарні технології (навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, які розроблені в електронній формі): програмні засоби для запису відео та аудіо, програмні засоби моделювання фізичних процесів, редактори презентацій, табличні процесори, статистичні пакети, системи комп'ютерної математики; 3) мережні технології відкритих систем освітнього призначення: електронні бібліотеки, соціальні мережі, автоматизовані системи перевірки на плагіат, технології дистанційного та мобільного навчання, технології автоматизації досліджень і розробок; 4) вивчаємо можливості і поступово впроваджуємо в освітній процес *SMART-технології* (інтерактивний навчальний комплекс, що дозволяє створити, редагувати та поширювати мультимедійні навчальні матеріали як в аудиторний, так і в позааудиторний час): інтерактивні дошки, програмне забезпечення SMART Notebook, цифрові документ-камери, інтерактивні системи опитувань, SMART-системи керування класом.

Інноваційний підхід до формування змісту вищої педагогічної освіти застосовується під час державної атестації фахівців освітньої сфери. Так, комплексний випускний екзамен магістрів спеціальності 011 Науки про освіту, зміст і авторська методика проведення якого розроблена В.В. Каплінським, доцентом кафедри педагогіки та професійної освіти навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, який очолює дійсний член НАПН України, професор Р.С. Гуревич, виходить за рамки традиційного. Інноваційність полягає в тому, що одне з екзаменаційних завдань передбачає аналіз «живої» педагогічної ситуації, яка демонструється на екрані. Причому відеоситуації не повторюються (їхня кількість значно перевищує кількість магістрів, що складають державний іспит). Відбір відеоситуацій здійснюється за такими критеріями: 1) відповідність змісту ситуації програмному змісту державного екзамену; 2) проблемність; 3) професійна спрямованість; 4) можливість застосування теоретичних положень при аналізі та розв'язанні ситуації; 5) лаконічність (максимум 2-3 хв.).

Відображаючи безпосередній освітній процес, відеоситуації виявляють вміння майбутнього фахівця застосовувати набуті теоретичні знання



в практичній діяльності. Аналіз тих педагогічних явищ, які демонструються на екрані, здійснюється поетапно за такою логікою: а) спочатку випускник магістратури визначає проблему, відображену в ситуації; б) актуалізує теоретичні знання, необхідні для її розв'язання; в) пропонує шляхи вирішення проблеми або оцінює й обґрунтовує педагогічну доцільність чи недоцільність того способу, який має місце при розв'язанні ситуації.

Для зручності аналізу відеоситуації студентам пропонуються окремі алгоритми, які відображають різні аспекти професійної діяльності майбутнього викладача. Такий підхід спрямований на виявлення у майбутніх фахівців такого важливого компоненту змісту освіти, що називається досвідом творчої діяльності. Цей достатньо вагомий досвід часто залишається поза увагою, оскільки головний акцент на державних екзаменах здійснюється, як правило, на перевірці теоретичних знань та досвіду репродуктивної діяльності.

Застосування інноваційних технологій дає такі переваги: 1) підвищення навчальної мобільності (просторової, часової, засобової); збільшення можливостей для навчальної комунікації; 2) спрощення організації самостійної роботи студентів; 3) зручність управління навчальною діяльністю студентів; 4) розширення можливостей для самоорганізації та саморефлексії; 5) можливість більш ефективного розподілу часу; 6) зручність діагностики у професійній підготовці студентів. Ефективність застосування означених технологій у підготовці вчителя доведена в кількох десятках дисертацій, захищених викладачами нашого педагогічного університету за останні роки. Ці напрацювання не лише демонструють широкі можливості інформаційного насичення змісту освіти на рівні її засвоєння, а насамперед окреслюють шляхи формування культури мислення студентів, розвитку інтелектуального потенціалу особистості, дослідницьких навичок і вмінь творчого конструювання.

Враховуючи те, що освіта – триєдиний процес, який включає навчання, виховання та розвиток, зміст освіти обов'язково повинен оцінюватись у контексті впливу на особистість з метою її розвитку. Саме тому наявність у змісті освіти виховного потенціалу та його реалізація на процесуальному рівні – наступний критерій відбору змісту. Зміст освіти необхідно орієнтувати не лише на цілі навчання, спрямовуючи його на розвиток інструментальної сфери особистості студента, а й обов'язково на мету виховання, що полягає у забезпеченні всебічного розвитку особистості.

Удосконалення змісту освіти не зводиться до виокремлення чітких критеріїв його відбору і структурування. Варто зупинитись на інших важливих напрямках роботи над змістом в контексті його модернізації.

По-перше, це визначення базисного компоненту змісту вищої освіти, тобто обов'язкового ядра, чітко визначеного обсягу знань та способів діяльності, загальнолюдських цінностей, обов'язкових для оволодіння всіма фахівцями педагогічної сфери. Це важливо тому, що на практиці кожен викладач, опікуючись певною дисципліною, фактично не несе жодної відповідальності за цілісний процес. Такий базовий компонент має бути чітко визначений і в кожній навчальній дисципліні зокрема. З іншого боку, надзвичайно важливим є посилення інтегративних тенденцій змісту освіти, оскільки введення все нових і нових навчальних дисциплін, як це нерідко буває, призводить до перевантаження студентів.

По-друге, імплементація наукових досягнень в освітній процес, повільність якої гальмують темпи розвитку суспільства, призводить до відірваності теорії й практики. Учитель-предметник часто є необізнаним про сучасні досягнення в галузі науки, основи якої викладає, не завжди психологічно готовий до виконання складних педагогічних завдань. Для розв'язання проблеми відірваності теорії і практики важливими є спеціальні заходи щодо імплементації новітніх результатів наукових досліджень у зміст і технології підготовки майбутніх учителів. Серед модернізаційних напрямів виокремлюємо імплементацію результатів досліджень фундаментальних наук у відповідні розділи навчальних дисциплін; упровадження новітніх психолого-педагогічних досягнень у методичну підготовку майбутніх учителів; використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, що постійно розвиваються, в удосконаленні змісту та форм організації освітнього процесу.

На нинішньому етапі розвитку суспільства необхідна переорієнтація з технократичної підготовки вчителя на розвиток його особистості, на оволодіння культурою і методологією педагогічної роботи. Система вищої педагогічної освіти є визначальною для України. Це найважливіша система імплементації науки, а тому необхідно тісно пов'язати сфери науки та освіти, які наразі значною мірою розділені.

По-третє, посилення у змісті освіти операційного компоненту. Дослідження психологів показують, що людина запам'ятовує 50% з того, що бачить, 10% з того, що чує, 90% з того, що робить. Деякі знання набуваються тільки у процесі безпосереднього виконання практичних дій. Звідси – необхідність таких завдань, які б включали знання в роботу, сприяли їх функціонуванню. Опанування знань як основи умінь

передбачає обов'язкове оперування ними, тобто вільне володіння. А ще краще, коли це одночасний процес, у якому знання зразу ж включаються в роботу, функціонують. У протилежному випадку вони так і залишаються знаннями відбиткового, фотографічного характеру, а коефіцієнт їх корисної дії часто дорівнює нулю.

По-четверте, гуманітаризація змісту освіти, яка означає: поворот освіти до людини (олюднення освіти); підвищення статусу гуманітарних предметів та їх радикальне оновлення; звільнення змісту освіти від ідеологічних стереотипів; реабілітація духовного в навчанні. Беззаперечним є посилення у змісті національного компонента та його реалізація на заняттях з метою формування патріотичних почуттів та національної свідомості при відкритості української культури до інших культур, оскільки найстрашніше, як казав О. Гончар, «національна самотність, національне сирітство».

На завершення міркувань щодо удосконалення змісту вищої педагогічної освіти доречно було б звернутись до актуальних ідей Я.А. Коменського, які можна поставити в основу організації засвоєння базових компонентів змісту освіти майбутніми учителями. Їх розвиток та адаптація до сучасних умов породжують висновки про те, що часто знання для студента – тільки «засвоєна інформація», від якої він звільняється після екзамену. Вона може відбитися у свідомості як щось «штучно поєднане, що не приносить ніякого плоду»<sup>7</sup>. В основу ж формування вмінь і подальшого розвитку особистості зможуть лягти лише ті знання, які не тільки відображені, але й збережені в певній системі, за якої «одні одних підтримують, підкріплюють і збагачують»<sup>8</sup>. Абсолютно очевидно, що «фрагментарні», «уривчасті» знання при їх суто кількісному накопиченні, без встановлення внутрішньої логіки, як правило, не набувають нової якості, тобто не стають ні «стратегічними орієнтирами» в роботі, ні безпосереднім «керівництвом до дії».

Удосконалення змісту вищої педагогічної освіти найбільшою мірою стосується дисциплін педагогічного спрямування. Пошук нового у їх змісті, методах, дидактичних засобах та організації навчання загалом сприяє: по-перше, забезпеченню інтересу до педагогічних дисциплін та професійної діяльності вчителя; по-друге, реалізації пізнавального та виховного потенціалів педагогіки; по-третє, активізації пізнавальної

<sup>7</sup> Коменский Я. А. *Избранные педагогические сочинения* / Я.А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.

<sup>8</sup> Там само.

активності та розкриттю творчого потенціалу студентів; розвитку педагогічного мислення та більш успішному засвоєнню професійних компетенцій педагога.

Про успішну реалізацію на практиці викладених вище вимог щодо удосконалення змісту вищої педагогічної освіти на прикладі педагогічних дисциплін засвідчують анонімні відзиви студентів після їх вивчення, отримані на основі використання методу незакінчених речень:

*...Особисто для мене слово «виховання» було просто словом, яке залишалось поза рамками моїх життєвих та майбутніх професійних інтересів. На одній з перших лекцій я збагнув секрети виховання, і вони мене зацікавили. У мені прокинувся інтерес до таємниць цього процесу, який з кожним наступним заняттям закріплювався і збільшувався. Особливо його стали підігрівати педагогічні фільми. Я став цікавитись книгами з проблем виховання, я став помічати, що його методи і прийоми справжні й дієві, як і прийоми спортивної боротьби, якою я займаюсь...*

*...Я раніше не надавав серйозного значення слову «виховання», поки не побачив силу його дії, спочатку у фрагментах фільмів, які ми аналізували, а потім в реальному житті...*

*...Коли ми спочатку дивились «живі» фрагменти, а потім звертались до «неживої» теорії, то ця теорія оживала. І ще вона оживала тому, що проникала в мене не через голову, а через душу. Саме душею я починав розуміти її необхідність...*

*...Як правило, інші нас повчають, говорять, що потрібно робити щось так, а це потрібно робити отак. На цих заняттях все було по-іншому. Спочатку нам розповідали, а потім казали: «А тепер подивіться, як це робиться».*

*...Цей предмет надав мені реальну допомогу в моїй тренерській роботі. Я збагнув, який важливий той аспект нашої діяльності, який називається вихованням. Це умови, без яких коефіцієнт корисної дії наших зусиль низький. Я працюю в комерційній спортивній установі з дітьми заможних батьків. Випробовував на них те, що зміг запам'ятати, і все на 100% спрацьовувало. І ще предмет відкрив для мене «потемні ходи підходу» до батьків..*

*...Ця дисципліна стала для мене маленьким початком великого продовження...*

*...Я повірив у велику силу виховання Насамперед тому, що я відчував його сильний вплив на себе самого. Я не встиг отямитись, як почав змінюватись із середини. І це тому, що в моєму житті з'явився авто-*

*ритет. Кожна пара – це ніби окрема частинка мозаїка, склавши яку, я зрозумів, що став зовсім іншою людиною.*

*...Дивно, але ці заняття і цей предмет зробив мене сильнішим. Сьогодні остання пара – фініш. Але попереду нелегка дистанція життя. Якби не цей предмет, я б досі не розвивався, як та механічна птаха, що застрягла між гіллям. Тільки що прозвучали слова пісні: «Мгновенья раздают, кому позор, кому бесславье, а кому бессмертье». Ці слова закарбувалися у свідомості. Дякую, що дали поштовх і можливість прозріти.*

Отже, на нинішньому етапі розвитку суспільства однією з найважливіших умов модернізації вищої педагогічної освіти є удосконалення її змісту та його спрямування на розвиток особистості майбутнього педагога. Відповідність змісту потребам суспільства, відповідність потребам, інтересам та життєвому досвіду студентів, наявність у змісті освіти виховного потенціалу та його реалізація на процесуальному рівні, орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, його проблемність, висока наукова та практична значущість забезпечують якісні результати на практиці, яскравою ілюстрацією яких є процитовані вище відзиви студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Анотація:** У статті проаналізовано основні напрями удосконалення змісту вищої педагогічної освіти з урахуванням її національних особливостей, модернізаційних та інноваційних процесів в сучасному європейському просторі. Ерудований, креативний, здатний самоактуалізуватися в педагогічній діяльності, набувати професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу педагог може бути успішно сформований лише при умові оволодіння в процесі професійної підготовки основними компонентами змісту освіти в їх єдності, особливо науково-практичними знаннями та досвідом творчої діяльності. Це стає можливим лише за умови визначення чітких критеріїв відбору змісту освіти. Такими критеріями є: відповідність змісту потребам суспільства, відповідність змісту потребам та інтересам особистості майбутнього педагога, орієнтація на зміст як на засіб розвитку мислення, застосування інноваційних способів засвоєння його базових компонентів, наявність у змісті освіти виховного потенціалу та його реалізація на процесуальному рівні. Виокремлення критеріїв дозволило охарактеризувати основні напрями роботи над змістом у контексті його модернізації.

**Ключові слова:** зміст вищої педагогічної освіти, компоненти змісту освіти, критерії відбору змісту освіти, напрями удосконалення змісту освіти, модернізація вищої освіти, інноваційні способи засвоєння змісту освіти

**Abstract:** The main ways of improving the curriculum of higher pedagogical education, considering its national peculiarities, up-to-date and innovative process in modern European society are analyzed in this article. It is stated that erudite, creative, able to actualize all potential in educational work, to acquire professional competence, personal authority and status pedagogue can be successfully formed only under the condition of mastering the main components of the curriculum of education in its unity in process of professional training, particularly by means of practical knowledge and experience of creative work. It becomes possible only under the condition that true selection criteria of the curriculum of education would be made. These criteria are: accordance of the curriculum to the needs of society, correspondence of the curriculum to the needs and interests of pedagogue, understanding of the curriculum as the means of self-development, using innovative methods of mastering its base components, presence of the educational potential in the curriculum and its realization on the processual level. Separation of criteria allows to determine and to describe the main ways of curriculum improvement in context of its modernization.

**Keywords:** the curriculum of higher pedagogical education, components of the curriculum of education, selection criteria of the curriculum of education, the main ways of improving the curriculum of education, modernization of higher education, innovative methods of mastering the curriculum of education

### Бібліографія

- Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи. *Педагогічна конституція Європи* [Електронний ресурс]. – Джерело: <http://www.argue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy>.
- Каплінський В. *Методика викладання у вищій школі: навч. посіб.* / В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015 – 222 с.
- Каплінський В.В. *Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога* / В.В. Каплінський // Наукові записки ВДПУ ім. М.Коцюбинського. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 44. – Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. – С. 49-55.
- Коменский Я.А. *Избранные педагогические сочинения* / Я. А. Коменский. – М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Мин. просв. РСФСР, 1955. – 474 с.
- Кремень В.Г. *Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства* / В.Г. Кремень // Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції: зб. матер. Міжн. наук.-практ. конф. – 22-24 квітня, 2009 р. Київ – Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левицького, С. Сисоєвої. – К.: КІМ, 2009. – С. 24-37.

- Лазаренко Н.І. *Структурні компоненти інформаційної культури викладача педагогічного вищого навчального закладу* / Н.І. Лазаренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – Вип.47. – С. 18-23.
- Леонтьев А.Н. *О некоторых психологических вопросах сознательности учения* / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по педагогической психологии. – М: Междун. педагог. академия, 1995. – С. 5-23.
- 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: Пед. думка, 2016. – 448 с.
- Lazarenko N.I. *Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education* / N.I. Lazarenko, V.V. Kaplinski // International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings, December 28-29, 2016. Kielce: Holy Cross University. – P. 98-101.





Janusz Miąso

---

## **TRANSFORMUJĄCA I STYMULUJĄCA ROLA NOWYCH MEDIÓW W PERMANENTNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH**

**ТРАНСФОРМУЮЧА І СТИМУЛЮЮЧА РОЛЬ НОВИХ МЕДІА  
В ПЕРМАНЕНТНІЙ ОСВІТІ ДОРОСЛИХ**

**TRANSFORMING AND STIMULATING ROLE OF NEW MEDIA  
IN PERMANENT ADULT EDUCATION**

### **1. Wprowadzenie**

Profesor Tomasz Goban-Klas, wybitny polski medioznawca, badacz oddziaływania mediów na społeczeństwo, podkreśla, iż społeczeństwo zmediatyzowane, w którym aktualnie wszyscy żyjemy, to społeczeństwo, w którym między innymi procesami niemal wszelkie działania ludzkie są wspomagane przez techniki medialno-informacyjne<sup>1</sup>. Skala oddziaływania mediów na współczesnego człowieka jest niebywała, immersja, czyli zanurzenie młodego człowieka w świat mediów, to często kilkanaście godzin dziennie, wszyscy w jakimś stopniu poddajemy się temu procesowi, starsi i młodszy<sup>2</sup>. Dlatego też media są potężnym wyzwaniem dla procesu uczenia się, który jest aktualnie procesem permanentnym i całożyciowym. Nowe media, dobrze wykorzystane, mogą być ogromną szansą, bywają też zagrożeniem, ale zawsze człowiek stawał przed wyzwaniami. Dziś, moim zdaniem, największym wyzwaniem dla edukacji są właśnie nowe media, które przejmują dużą część procesu edukacyjnego tradycyjnych instytucji. Przyszłość to zapewne edukacja konwer-

---

<sup>1</sup> T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2008, s. 295.

<sup>2</sup> Zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013; J. Dijk, *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010; *Nastolatki wobec Internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016.

gentna, czyli łącząca elementy tradycyjne procesu nauczania – uczenia się z elementami nowej dydaktyki, zmediatyzowanej.

## 2. Nowe media – dlaczego stymulują do permanentnej edukacji?

Warto w tym miejscu postawić sobie takie właśnie pytanie, dlaczego nowe media przyczyniają się do tego, że dzisiejsze społeczeństwo to społeczeństwo permanentnej edukacji. Poniższą charakterystyką postaramy się, chociaż w części na to pytanie odpowiedzieć.

### 1) Ponieważ nowe media są cyfrowe<sup>3</sup>.

W ostatnich dziesięcioleciach XX wieku proces cyfrowego kodowania danych wyszedł poza mury laboratoriów naukowych, wojskowych i korporacyjnych i znalazł zastosowanie w mediach rozrywkowych, informacyjnych i komunikacyjnych. W miarę jak dostępne stawało się specjalistyczne oprogramowanie, maszyny i sprzęt o dużej pojemności pamięci, zaczęto kodować teksty, a następnie dźwięk, grafikę i obrazy. Te potężne procesy cyfryzacji szybko opanowały całą sferę mediów analogowych, umożliwiając konwersję medialnych tekstów analogowych na cyfrowy strumień bitów. Zasady i praktyczne implikacje digitalizacji mają istotne znaczenie, ponieważ pozwalają nam zrozumieć, w jaki sposób liczne operacje składające się na proces produkcji tekstów medialnych przestały być możliwe wyłącznie w materialnej sferze fizyki, chemii i inżynierii i zostały przeniesione w symboliczny obszar obliczeń komputerowych. Najważniejsze konsekwencje tej zmiany to:

– teksty materialne uległy dematerializacji w tym sensie, że zostały oddzielone od swoich materialnych form, takich jak odbitka fotograficzna, książka, taśma filmowa itp.;

– dane mogą być kompresowane na niewielkich powierzchniach;

– możliwy jest bardzo szybki dostęp do danych i ich przeglądanie w nielinearny sposób;

– wprowadzanie zmian do danych cyfrowych jest łatwiejsze niż w przypadku form analogowych;

– skala tej ilościowej zmiany pod względem przechowywania danych, dostępu do nich i ich przetwarzania jest tak wielka, że może ona być odczuwana jako jakościowa ewolucja w zakresie produkcji, form, recepcji i wyko-

---

<sup>3</sup> M. Lister, J. Dovey, S. Giddings, I. Grant, K. Kelly, *Nowe media*, Kraków 2009, s. 27-29.

rzystania mediów, a także jako potężna stymulacja do całościowego, wieloaspektowego i permanentnego uczenia się zawsze i wszędzie<sup>4</sup>.

## 2) Stałość i zmienność

Media cyfrowe charakteryzuje stan permanentnej zmienności. Media analogowe istnieją w świecie w formie trwałych, materialnych obiektów, a ich produkcja polega na transkrypcji z jednego stanu fizycznego na inny. Media cyfrowe również mogą przyjmować formę kopii analogowych, jednak treść obrazu lub tekstu w formie cyfrowej jest dostępna jako zmienny łańcuch wartości binarnych w pamięci komputera. Dowolnemu fragmentowi tekstu można przypisać jego własny adres wyróżniający go spośród innych danych, dzięki czemu może on być poddany interaktywnej obróbce lub innym zmianom przy użyciu odpowiedniego oprogramowania. Ten stan nieustannej zmienności jest podtrzymywany do czasu, gdy tekst nie zostanie utrwalony na papierze, a więc dopóki jest on przechowywany wyłącznie w pamięci komputerów i dopóki jest dostępny w sieci. Tego rodzaju teksty, obrazy, dźwięki pozostają w stanie nieustannej zmienności, wolne od ograniczeń narzucanych przez ich autora lub formę fizyczną, a każdy użytkownik sieci może z nich korzystać w sposób interaktywny, przekształcając je w nowe struktury, wpływając na ich cyrkulację i dystrybucję, edytując je i przysyłając dalej czy zmieniając na wiele innych sposobów. Konsekwencją jest to, iż zacierają się granice między twórcą i interpretatorem, każdy z uczestników procesu ma swój wkład<sup>5</sup>.

## 3) Interaktywność

Ekspertci twierdzą, że „nazwać jakiś system interaktywnym to tak, jakby nadać mu magiczną moc”. Stare media oferowały jedynie możliwość pasywnej konsumpcji, natomiast nowe media pozwalają na interaktywność. Ogólnie termin ten wskazuje na większe zaangażowanie użytkownika w odczytywanie tekstów medialnych, niezależną relację w stosunku do źródeł wiedzy, zindywidualizowane korzystanie z mediów oraz świadome wybory. Bycie interaktywnym oznacza zdolność użytkownika do bezpośredniego wpływania na przeglądane obrazy, teksty, dźwięki oraz możliwość ich zmiany. Publiczność nowych mediów staje się bardziej użytkownikiem niż widzem kultury wizualnej. W przypadku interaktywnych tekstów multimedialnych użytkownik w pewnym sensie jest zmuszany do aktywnej ingerencji w przekaz medialny,

<sup>4</sup> Tamże, s. 28-29.

<sup>5</sup> Tamże, s. 29-30.

do działania połączonego z oglądaniem lub czytaniem w celu wytworzenia znaczenia. Ingerencja ta w istocie polega na połączeniu różnych trybów działania, takich jak gra, eksperyment czy eksploracja w jednej idei interakcji<sup>6</sup>.

#### 4) Nawigacja hipertekstualna

Nawigacja hipertekstualna daje ogromną, w jakimś sensie nieograniczoną, możliwość dokonywania wyborów czytelniczych i innych podczas przeglądania baz danych, a więc dowolnych zbiorów informacji przechowywanych w bazie komputera, w sieci. Zasadniczo bazą danych może być wszystko, począwszy od stron WWW, po określony pakiet szkoleniowy, grę przygodową czy twardy dysk komputera osobistego. Rezultatem końcowym takiej interakcji może być zindywidualizowany tekst zbudowany przez użytkownika ze wszystkich segmentów przeglądanych podczas nawigacji. Im większa baza danych, tym większe szanse na doświadczenie przez użytkownika unikatowego tekstu, ale także niestety większe niebezpieczeństwo zagubienia w morzu informacji, dlatego tak ważna jest zdolność selekcji<sup>7</sup>.

#### 5) Nawigacja immersyjna

Bardzo ciekawy proces coraz większego zanurzania się w świat cyfrowy następuje wówczas, gdy przechodzimy od przeglądania danych i informacji do nawigacji po reprezentacjach przestrzeni lub symulowanych światach trójwymiarowych określanych czasem jako awatary. Tak więc nawigacja immersyjna, w której uczestniczy coraz więcej osób, zachodzi w bardzo różnych środowiskach, począwszy od trójwymiarowych światów przedstawionych na ekranie po trójwymiarowe przestrzenie i symulacje w technice wirtualnej rzeczywistości. W tego typu immersji użytkownik oczekuje między innymi i przede wszystkim przyjemności wizualnej i zmysłowej płynącej z eksploracji przestrzeni<sup>8</sup>.

Powyższe cechy to jedne z wielu cech nowych mediów, które okazują się niezwykle ekspansywne, ciągle tworzące nowe wymiary.

### 3. Społeczeństwo permanentnej edukacji

Stymulacją dla społeczeństwa permanentnej edukacji jest społeczeństwo informacyjne, które jest z kolei stymulowane przez nowe media, scharaktery-

---

<sup>6</sup> Tamże, s. 33-34.

<sup>7</sup> Tamże, s. 34-35.

<sup>8</sup> Tamże, s. 35.

zowane powyżej, w nich zaś znajduje się ogromna ilość informacji i komunikacji. John Naisbitt, podkreśla znamienne, iż:

– społeczeństwo informacyjne jest gospodarczą i społeczną rzeczywistością, a nie intelektualną abstrakcją, jest konkretem i będzie ciągle mocniej oddziaływać;

– postęp technologii komputerowej i telekomunikacyjnej przyspieszy tempo zmian, to przyspieszenie na naszych oczach się dokonuje, przyspieszenie technologiczne – ciągle nowsze modele smartfonów, komputerów, samochodów, a także przyspieszenie społeczne – powszechne odczucie, że może żyje się lepiej, ale i jakoś szybciej;

– nowe technologie informacyjne najpierw znajdą zastosowanie w starych, przemysłowych przedsiębiorstwach, a następnie stopniowo dadzą początek nowym działom, procesom, produktom – na naszych oczach niezwykle ekspansywnie rozwija się telepraca, telemedycyna, teledukacja itp.;

– w społeczeństwie, w którym podstawowe umiejętności w zakresie czytania i pisania są bardziej potrzebne niż kiedykolwiek przedtem, nasz system szkolnictwa jest coraz mniej zadowalający, wymaga więc mądrej transformacji;

– technologia nowego wieku informacji nie jest absolutna, odniesie sukces lub zakończy się klęską, dokonuje się bowiem ciągle napięcie – *high tech/ high touch*, napięcie między światem bardziej ludzkim a mocno stechniczowanym<sup>9</sup>.

Sytuacja wymaga więc permanentnej edukacji, a zarazem konwergencji, czyli łączenia starego, ale ciągle ważnego, z nowym; łączenia i wzmacniania komunikacji i edukacji interpersonalnej bezpośredniej (*high touch*) z komunikacją i edukacją zapośredniczoną medialnie (*high tech*).

Raport Delorsa charakteryzujący aktualne, ale i przyszłe, społeczeństwo permanentnego uczenia się podpowiada następujące kierunki i zalecenia, które są niezwykle istotne dla przyszłego lepszego społeczeństwa:

– cztery filary są podstawą edukacji przez całe życie: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być;

– uczyć się, aby wiedzieć, łącząc kulturę dostatecznie rozległą z możliwością zgłębiania niewielkiej liczby przedmiotów; innymi słowy: uczyć się, aby móc korzystać z możliwości, jakie stwarza edukacja przez całe życie;

– uczyć się, aby działać w celu nie tylko zdobycia kwalifikacji zawodowych, lecz – co więcej – kompetencji, które pozwolą stawić czoło różnym sytuacjom oraz pracować w zespole; lecz także uczyć się, aby działać w ramach różnych społecznych doświadczeń lub pracy, która nadarza się młodym ludziom

<sup>9</sup> Za: *Pedagogika medialna*, t. I, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007, s. 46-47.

i dorastającej młodzieży bądź samorzutnie na skutek kontekstu lokalnego lub krajowego, bądź formalnie dzięki rozwojowi kształcenia przemiennego;

– uczyć się, aby żyć wspólnie, dążąc do pełniejszego zrozumienia Innego i dostrzegania współzależności, realizować wspólne projekty i uczyć się regulowania konfliktów z poszanowaniem wartości pluralizmu, wzajemnego zrozumienia i pokoju;

– uczyć się, aby być – aby łatwiej osiągnąć pełny rozwój swojej osobowości i móc nieustannie, zwiększając zdolność do autonomii, osądu i osobistej odpowiedzialności; realizując ten cel, nie wolno zaniedbać w edukacji żadnego potencjału jednostki: pamięci, rozumowania, poczucia estetyki, zdolności fizycznych, umiejętności porozumiewania się, całego systemu wartości,

– ponieważ systemy edukacji formalnej mają tendencje do uprzywilejowania dostępu do wiedzy ze szkodą dla innych aspektów kształcenia, ważne jest, aby rozpatrywać edukację całościowo; ta wizja powinna w przyszłości inspirować i ukierunkowywać reformy edukacyjne, czy to w zakresie opracowywania programów, czy definiowania nowej polityki pedagogicznej, kształtowania społeczeństwa uczenia się przez całe życie<sup>10</sup>.

#### 4. Edukacja konwergentna – tradycyjno-zmediatyzowana

Badaczki i promotorki wykorzystania nowych mediów w edukacji: Małgorzata Skibińska, Wioletta Kwiatkowska i Kamila Majewska z UMK w Toruniu podsuwają ważne wnioski z badań dla edukacji konwergentnej łączącej elementy tradycyjne z wykorzystaniem nowych mediów:

– włączanie różnorodnych działań aktywizujących uczących się warunkuje ich aktywność i zaangażowanie się w uczenie się w przestrzeni medialnej;

– wsparcie nauczyciela jest kluczowe dla uczącego się; albowiem wytrwanie na kursie internetowym i ukończenie go z powodzeniem bez osoby kierującej procesem nauczania-uczenia się okazuje się jednak wątpliwe;

– edukatorzy powinni zadbać o tworzenie wspólnoty uczących się, w której wszyscy mogą otwarcie reprezentować swoje myśli i przeżycia, ucząc się wzajemnie od siebie; jako członkowie wspólnoty edukacyjnej, uczący będą

---

<sup>10</sup> J. Delors, *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, [w:] strona internetowa [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf), dostęp z dn. 07.08.2017.

postrzegać przestrzeń medialną jako bezpieczną przestrzeń do wymiany doświadczeń oraz współdziałania;

– ważne jest podjęcie przez nauczycieli działań mających na celu budowanie przyjaznej atmosfery; od tego w znacznej mierze zależy, na ile uczący się będą aktywni i w jakim stopniu wezmą na siebie odpowiedzialność za naukę;

– należy zadbać o wysoką jakość materiałów e-learningowych, które będą wpływały na zaangażowanie uczących się i ich osiągnięcia;

– znaczące w działaniach edukacyjnych jest włączanie indywidualnego doświadczenia, promowanie niezależnego myślenia, kreatywnego i odpowiedzialnego działania uczących się oraz możliwości podejmowania przez nich własnych inicjatyw;

– uczący obserwują swoje poczynania i naśladują się wzajemnie, co jest podstawą procesów kulturowych i uczenia się; może to być czynnik aktywizujący, mobilizujący do nauki w przestrzeni medialnej, ale również przyczyną podporządkowania się lub wykluczenia;

– autor e-edukacji nie jest w stanie przewidzieć, w jaki sposób uczący się będą korzystać z materiałów edukacyjnych; warto więc stawiać na ich aktywność i zaangażowanie, jednocześnie dając możliwość wyboru i szansę na samodzielne i kreatywne myślenie, wykazanie się zaradnością oraz posiadanymi zdolnościami<sup>11</sup>.

## 5. Nauczyciel w edukacji zmediatyzowanej

W zmediatyzowanej edukacji dorosłych potrzeba jednak ciągle wsparcia, studenci zapytani o trudności z edukacją online, podkreślają, że podstawowy problem to motywacja, dobrze jak jest ktoś, kto wspiera, stymuluje, motywuje, towarzyszy i pokazuje kierunek właściwej edukacji.

Profesor Vladimir Frk budujący model nauczyciela dorosłych zwraca uwagę na pewne ważne, nowatorskie cechy, które pragnę osobiście zaadaptować na potrzeby nauczyciela w edukacji zmediatyzowanej:

### 1) Kompetencje społeczne:

– aktywność (zintegrowana energia wewnętrzna i zewnętrzna oraz zdolność rozwiązywania kwestii interpersonalnych);

<sup>11</sup> M. Skibińska, W. Kwiatkowska, K. Majewska, *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń 2014, s. 119.

- autorytet (jako umiejętność zjednywania, kierowania i przekonywania ludzi);
- empatia (sztuka odkrywania uczuć innych, umiejętność zanurzenia się w wewnętrznym świecie drugiego człowieka, bycie wrażliwym na jego potrzeby i problemy);
- inicjatywa (jako automotywacja);
- umiejętności w zakresie komunikacji społecznej, interpersonalnej, medialnej;
- charyzma (umiejętność zainteresowania, inspirowania, pozyskiwania sympatii, zaufania innych);
- zdolności organizacyjne (umiejętność planowania, wyznaczania celów, kontrolowania zadań);
- kompetencje społeczne (sztuka nawiązywania kontaktów, wrażliwość na kwestie społeczne).

## 2) Warunki emocjonalne

W przypadku nauczyciela wymagane są szczególnie dziś, w kontekście medialnych presji na emocje, dobre warunki na poziomie emocjonalnym. Powinna to być emocjonalnie zrównoważona osobowość, która z jednej strony potrafi łatwo radzić sobie ze złożonymi stanami psychicznymi, z drugiej zaś z niemalym naciskiem otoczenia społecznego, którego nigdy nie brakuje. Sfera ta powinna być oprócz zasilana również własną skuteczną autoregulacją psychiczną. Nieraz chodzi także o to, w jaki sposób skutecznie przetransformować stres związany z pracą pedagoga w formę pozytywnego i zdecydowanego działania. W wielu krajach można zaobserwować także silny nacisk na tworzenie bardzo przyjaznej atmosfery.

## 3) Predyspozycje komunikacyjne

Nauczyciel w świecie, w którym komunikacja zapośredniczona medialnie odgrywa coraz większą rolę, powinien mieć znakomite predyspozycje komunikacyjne. Powinien mieć doskonale opanowaną komunikację werbalną i niewerbalną oraz umieć skutecznie wyrazić swoje myśli słowem i obrazem. Komunikowanie interpersonalne jest niezwykle złożonym, zintegrowanym procesem przekazywania informacji, emocji, a ostatecznie całej osobowości przez jedną osobę innym osobom. Mogą się pojawiać trudności, których nauczyciel winien być świadom; profesor Frk akcentuje następujące:



– lekkomyślne działania nauczyciela powodujące powstawanie barier komunikacyjnych;

- wydawanie rozkazów;
- straszenie;
- moralizowanie;
- pouczanie;
- obwinianie, krytyka;
- wyśmiewanie;
- obniżanie oceny własnej ucznia, poniżanie;
- przesłuchiwanie;
- brak zainteresowania.

W celu skutecznej komunikacji, która jest kluczem do dobrej edukacji, potrzebne jest, by nauczyciel wykorzystywał następujące cechy psychiczne: asertywność, empatię, perswazję. Komunikacja interpersonalna jest jednym z najważniejszych elementów ustawicznego treningu każdego nauczyciela, szczególnie w świecie permanentnej komunikacji coraz mocniej zapośredniczonej medialnie, gdzie często widzimy osoby siedzące obok siebie „bliskie medialnie” a dalekie interpersonalnie.

#### 4) Zdolności kierownicze, menadżerskie

Zaliczają się one do fundamentalnych cech o uniwersalnym zastosowaniu, szczególnie w świecie menadżeryzmu wiedzy, gdzie współczesny nauczyciel zarządza personelem własnym i uczniowskim, wiedzą, sytuacją i całym zestawem wielu dodatkowych elementów. Podstawę tworzą poszczególne składniki oraz wysoki poziom całego szeregu ogólnych i specjalnych predyspozycji, które wyrastają z wrodzonych zdolności i talentów, a dalej rozwijają się i profilują w czasie trwania całego procesu rozwoju zawodowego poprzez praktyczną realizację działań edukacyjnych, ale przede wszystkim poprzez specjalistyczne doskonalenie. Zdolności kierownicze nauczyciela profesor Frk określa jako niezwykle wyważoną i funkcjonalnie zgraną strukturę czynników wewnętrznych, psychicznych i osobowościowych, które dzięki aktywnemu wykonywaniu działalności pedagogicznej pomnażają się i wzbogacają zgodnie z wymaganiami praktyki.

### 5) Podejmowanie decyzji

Podejmowanie decyzji jako umiejętność nauczyciela w zmediatyzowanym świecie, jest zbiorem procesów psychicznych, dzięki którym nauczyciel dojrzeva do doskonalenia wyboru tematyki i optymalnego rozwiązywania problemów szkolnych i społecznych. Jest to działanie, które łączy w sobie wszystkie elementy osobowości, takie jak procesy myślowe, umiejętności i wiedzę ogólną, a także w kwestii podejmowania decyzji.

### 6) Zintegrowany transgresywny system wartości

Nauczyciel powinien być osobą zrównoważoną, charakteryzującą się wysoką aktywnością, optymistycznym podejściem do życia, otwartością na zmiany, które sam ocenia jako pozytywne, wrażliwością na problemy uczestników, potrzeby związane z ich rozwojem zarówno na poziomie aspiracji, jak i stymulacji do ich realizowania.

Wewnętrzny system wartości reprezentuje pewnego rodzaju równowagę pomiędzy osobowościową, przekonaniową, opiniotwórczą i intelektualną biegunowością otoczenia, w którym nauczyciel operuje. Pragnę zaproponować nauczycielom personalizm systemowy jako antropomocny spójny system wartości, który może być bardzo dobrą bazą dla nauczyciela w mocno zmediatyzowanym świecie.

### 7) Potencjał twórczy, kreatywność

Kreatywność jest w przypadku nauczyciela w zmediatyzowanej rzeczywistości, istotnym wymiarem jego osobowości, ponieważ uczestniczy w tworzeniu estetycznej i emocjonalnej spostrzegawczości, bogactwa życia wewnętrznego, fantazji, wyobraźni i uniwersalnej ekspresji. Wysoki poziom kreatywności stwarza warunki doskonałego przygotowania do radzenia sobie również w wymagających sytuacjach, dodatkowo gwarantuje dobrą kondycję wewnętrzną w przypadku pokonywania stresu i umiejętność opanowywania wewnętrznych stanów psychicznych bez ryzyka zmniejszenia wysokiej wydajności indywidualnej. Konsekwencją kreatywności może być wspólne dzieło nauczyciela i ucznia charakteryzujące się nowością, oryginalnością, użytecznością.

### 8) Aktywność, inicjatywa i samodzielność nauczyciela

Samodzielność nauczyciela przejawia się w tym, że nie podejmuje on decyzji na podstawie szablonów, poprzez naśladowanie innych, też pod ich wpływem, ale samodzielnie wyznacza sobie cele i znajduje sposoby na ich osiągnięcie.

gnięcie zgodnie z własnymi przekonaniem. Człowiek samodzielny wyróżnia się odpowiedzialnością za swoje czyny, jest autokrytyczny, krytycznie ocenia i sprawdza wpływy i rady innych, przy czym chętnie przyjmuje dobre rady, uwagi, których właściwość i zasadność sam uznaje. Nauczyciel przejawia różne stopnie samodzielności w zależności od działań, które wykonuje, i według tego, jakie ma warunki do ich wykonywania przejawiające się w formie zdolności, umiejętności, doświadczenia, wiedzy, w jaki sposób i co go motywuje w zależności od różnorodności sytuacji, w której daną czynność wykonuje. Samodzielność w działaniu jest ściśle związana przede wszystkim z takimi cechami charakteru jak: aktywność, inicjatywność, zdecydowanie, świadomość celu, krytyczność, przedsiębiorczość, pomysłowość, kreatywność, odpowiedzialność. Oczekiwania wobec działań edukacyjnych nauczyciela cały czas się podnoszą, głównie poprzez mediatyzację, a także specyfikę społeczeństwa wiedzy, dlatego też wielce ważnym jawią się takie komponenty osobowości jak:

- umiejętność uporządkowania wiedzy w formie pewnego systemu;
- wybranie podstawowych i uzupełniających materiałów do nauczania (z uwzględnieniem celów nauczania oraz poziomu wiedzy uczestników);
- zastosowanie wiedzy w formie praktycznej;
- prowadzenie, organizowanie i permanentne transgresywne stymulowanie procesu kształcenia<sup>12</sup>.

## 6. Podsumowanie

Marzena Żylińska, promotorka neurodydaktyki, stwierdza znamienne, iż źródłem obecnych problemów edukacyjnych nie jest zbyt wysoki poziom oczekiwań, ale niedostosowana do wymagań mózgu, zbiurokratyzowana organizacja nauczania, która moim zdaniem „trzeszczy” pod presją nowych mediów. Autorka przywołuje bardzo dobre niemieckie stwierdzenie, iż najlepszą obroną przed informacjami jest wykształcenie. Życie w informacyjnej lawinie, w świecie wszechobecnych mediów i natrętnej reklamy, bardziej niż kiedykolwiek dotąd wymaga krytycznego, samodzielnego myślenia i zdolności do własnego osądu sytuacji. Jedynie dysponując gruntownym wykształceniem, można dobrze funkcjonować w społeczeństwie ery wiedzy, konstatuje<sup>13</sup>. Można także spokojnie dodać, iż jedynie ucząc się ciągle, krytycznie, selektywnie, trans-

<sup>12</sup> V. Frk, *Kształcenie dorosłych dla potrzeb organizacji*, Rzeszów 2016, s. 29-34.

<sup>13</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, Toruń 2013, s. 292.

gresywnie<sup>14</sup>, a zarazem wchodząc w pełne życzliwości stymulujące interakcje interpersonalne, można nowe media traktować jako przestrzeń dla budowania lepszego człowieczeństwa i społeczeństwa, czego gorąco wszystkim życzę.

**Streszczenie:** Nowe media, interaktywne i wszechobecne, to aktualnie jedna z największych sił technologicznych oddziałujących na wszystkie sektory życia indywidualnego i społecznego, w tym także na edukację. Nowe media zmieniają wszystko: człowieka, który jest coraz bardziej homo mediens, społeczeństwo, które jest coraz bardziej zmediatyzowane, a także edukację, która także podlega potężnym procesom medialnym. Edukacja dziś staje się procesem permanentnym i całożyciowym, a nowe media ten proces stymulują i wzmacniają. Edukacja przyszłości zarówno młodszych, jak i starszych, to edukacja konwergentna, łącząca elementy tradycyjne, ciągle z bezcenną rolą komunikacji interpersonalnej bezpośredniej, z dydaktyką szeroko wykorzystującą nowe media. Mądre połączenie tych elementów to zadanie dla wszystkich zajmujących się procesem nauczania-uczenia się i największym wyzwaniem przyszłości edukacyjnej dla lepszego człowieczeństwa i społeczeństwa.

**Słowa kluczowe:** nowe media, permanentna edukacja, edukacja konwergentna

**Abstract:** New media – interactive and ubiquitous– are nowadays one of the most powerful technological forces influencing all areas of individual and social life, including education. The new media change everything, change the man who is becoming more and more a homo mediens, the society which is becoming more and more mediated and also education which also undergoes powerful media processes. The education nowadays is becoming a permanent and lifelong process and the new media stimulate and reinforce it. The education of the future, for both the young and the old, will be convergent joining elements of traditional including invaluable role of interpersonal communication with didactics applying widely perceived new media. To join these elements wisely is a task for all involved in teaching– learning process and the biggest challenge for the future of education, for better humanity and society.

**Keywords:** new media, permanent education, convergent education

## Bibliografia

Delors J., *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, [w:] strona internetowa [http://www.unesco.pl/fileadmin/user\\_upload/pdf/4\\_Filary\\_Raport\\_Delorsa.pdf](http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf), dostęp z dn. 07.08.2017.

---

<sup>14</sup> Zob. J. Koziński, *Psychotransgresjonizm*, Warszawa 2001; Tamże, *Spoleczeństwo transgresyjne*, Warszawa 2004.

- Dijk J., *Społeczne aspekty nowych mediów*, Warszawa 2010.
- Frk V., *Kształcenie dorosłych dla potrzeb organizacji*, Rzeszów 2016.
- Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe*, Warszawa 2008.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm*, Warszawa 2001.
- Kozielecki J., *Społeczeństwo transgresyjne*, Warszawa 2004.
- Lister M., Dovey J., Giddings S., Grant I., Kelly K., *Nowe media*, Kraków 2009.
- Pedagogika medialna*, t. I., red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Skibińska M., Kwiatkowska W., Majewska K., *Aktywność uczących się w przestrzeni Internetu*, Toruń 2014.
- Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Słupsk 2013.
- Nastolatki wobec Internetu*, red. M. Tanaś, Warszawa 2016.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka*, Toruń 2013.



Роман Гуревич, Майя Кадемія

---

## **ЕЛЕКТРОННЕ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ**

### **E-LEARNING W KONTEKŚCIE OŚWIATY USTAWICZNEJ**

### **E-LEARNING IN THE CONTEXT OF CONTINUOUS EDUCATION**

Інформаційне суспільство ХХІ століття потребує реформування освіти, завданням якої є підготовка освіченої, творчої, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці особистості. За останні роки в освітній галузі відбулися суттєві структурні зміни, зумовлені розвитком мережі Інтернет та її зростаючим впливом на всі сфери діяльності суспільства. Основна роль в удосконаленні системи освіти нині, беззаперечно, належить новим інформаційним технологіям. Це означає, що людина й суспільство постійно мають справу з новими знаннями і технологіями. Особливі надії науковців і викладачів спрямовані на електронне навчання, із упровадженням якого в різних освітніх закладах і установах постійно уточнюється та вдосконалюється його термінологія.

Однією з причин наявності труднощів у трактуванні поняття «електронне навчання» є термінологічна суперечність, відсутність єдиного розуміння базової дефініції. Можна нарахувати не менше тридцяти термінів-еквівалентів, що з'явилися упродовж останніх 15-20 років. До них, наприклад, можна віднести такі: «електронне навчання (e-learning)», «мережне навчання (network learning)», «відкрите навчання (open learning)», «безперервне навчання (continuous learning)», «навчання впродовж життя (life-long learning)», «мобільне навчання (mobile learning)», «усепроникаюче навчання (U learning)», «перевернуте навчання (flipped learning)», «смарт-навчання (smart learning)», «змішане навчання (blended learning)», «віртуальне навчання (virtual learning)», «дистанційне навчання (distance learning)», «діало-

гове он-лайн навчання (online learning)» тощо. Деякі з перерахованих видів навчання є синонімічними, близькими за змістовною характеристикою, в інших акцентовано увагу на різних характеристиках і цільових орієнтирах.

Вищі навчальні заклади (ВНЗ) нині готові впроваджувати сучасні педагогічні технології, найрозповсюдженішими серед яких є електронне навчання (e-learning), мобільне навчання (m-learning), усепроникаюче навчання (u-learning), перевернуте навчання (f-learning), смарт-навчання (smart-learning), змішане навчання (blended-learning), а також навчання із залученням інтерактивних методик, навчання за технологією тренінгу та ін.

Реформування вищої освіти, вимоги, що висуваються до сучасних випускників, мають докорінно змінити підходи до здійснення навчання. Нині, як відомо, означився перехід від авторитарної педагогіки до гуманістичного розвитку особистості, від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від «одноразової» освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної, навчання впродовж усього життя.

У численних дослідженнях українських і зарубіжних авторів підкреслюється зростаюча роль технологій і засобів електронного навчання як основного напрямку розвитку інформаційних технологій (ІТ): В. Биков, Р. Горбатюк, М. Жалдак, Гж. Кедрович, Г. Козлакова, М. Козяр, В. Кухаренко, В. Олійник, Е. Полат, С. Сисоєва, П. Стефаненко, М. Танась, Ю. Тулашвілі, А. Хуторський, Б. Шуневич та ін. У працях науковців розглянуто питання організації освітнього процесу в системі електронного навчання, досліджено психолого-педагогічні проблеми e-learning, підготовлено та захищено низку кандидатських і докторських дисертацій (Е. Владимирська, Т. Койчева, А. Мушак, О. Романишена, П. Сердюкова, О. Собаєва, О. Хмель та ін.). Не всі проблеми, однак, вирішені.

Нова парадигма освіти зумовила необхідність фахової підготовки та відповідних форм, методів і технологій навчання, що базуються на електронному навчанні (e-learning), в якому центральною фігурою є студент, який знаходиться у центрі освітнього процесу, ґрунтується на повазі до його думки, на спонуканні до активності, на заохоченні до творчості. Такими технологіями навчання є інтерактивні, що дозволяють розв'язувати зазначені вище проблеми.

Як інноваційні технології використовуються інтерактивні та комп'ютерні технології навчання? Наведемо визначення цих інноваційних технологій.

Електронне навчання (e-learning) – це система навчання, що пропонує використання Інтернет-технологій, електронних бібліотек, навчаль-



но-методичних мультимедіа-матеріалів, віртуальних лабораторних практикумів тощо<sup>1</sup>.

Електронне навчання – це перспективна модель навчання, заснована на використанні нових мультимедійних технологій й Інтернету для підвищення якості навчання шляхом полегшення доступу до ресурсів і послуг, а також обміну ними, спільною роботою на відстані.

Мобільне навчання (m-learning) – це передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP і GPRS технологій<sup>2</sup>. Мета m-learning – зробити процес навчання гнучким, доступним і персоніфікованим, в якому реалізується головний принцип мобільного навчання – навчання в будь-якому місці, в зручний час. Важливим нині є розроблення та створення мобільного навчання, що потребує розроблення інтерактивних програмно-педагогічних продуктів та їх методичного забезпечення.

Усепроникаюче навчання u-learning – це технології неперервного навчання з використанням інформаційно-комунікаційних засобів у всіх сферах життя суспільства. Для здійснення u-learning, необхідні відповідні навчальні матеріали, що передаються на мобільні пристрої. Під час впровадження всепроникаючого навчання (u-learning) мають місце такі проблеми:

- необхідність безкоштовного Wi-Fi, створення безкоштовних Wi-Fi зон;
- деякі технічні проблеми: обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою та неперервна підзарядка (бездротова);
- створення відповідного програмно-методичного забезпечення.

Нині заняття значно більше орієнтовані на студента, який бере активну участь в освітньому процесі. При цьому має бути виконана навчальна програма за той період навчання, що й в традиційній системі навчання.

«Перевернуте навчання (flipped learning)» – це форма активного навчання, що дозволяє «перевернути» звичайний процес навчання таким чином: студенти поза аудиторією вивчають відповідні навчальні матеріали, що будуть розглядатися на наступному занятті, самостійно вивча-

<sup>1</sup> Кадемія М.Ю. *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник*. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.

<sup>2</sup> Гуревич Р.С. *Мобільне навчання – сучасна субдисципліна педагогічної освіти* / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія // Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10. – S. 459-467.

ють теоретичний матеріал, а в аудиторії здійснюють його обговорення, виконують практичні завдання<sup>3</sup>.

SMART-навчання – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі<sup>4</sup>.

Ефективність e-learning, m-learning, u-learning, flipped learning у чистому вигляді (відокремлено) залишається проблематичним. Нині найчастіше в освітньому процесі використовується змішана модель (blended learning) навчання, що поєднує вищезазначені технології з аудиторними заняттями за традиційною системою.

Найбільшого поширення в освітньому процесі нині набуває змішана модель навчання. Змішане навчання – це навчання, в межах якого студент одержує знання, очно або самостійно онлайн. Воно передбачає створення комфортного освітнього інформаційного середовища, системи комунікацій, що доставляють необхідну інформацію. Наведемо схему можливого його здійснення у вищому навчальному закладі (рис. 1).

Рис. 1. Змішане навчання у вищому навчальному закладі



<sup>3</sup> Тихомиров В. *Smart elerning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны* // Материалы Международной конференции ИИТО – «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества» – Институт ЮНЕСКО – 2012. – С. 17-19.

<sup>4</sup> *Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти* // Теорія і практика управління соціальними системами: зб. наук. праць; за ред. О.Г. Романовського. – 2016. – №4. – С. 72-74.

Для розв'язання навчальних завдань викладач застосовує такі інтерактивні форми: кейс-технології; круглий стіл; дебати; ділові ігри, case-study; тренінги; відеоконференції; мозковий штурм; фокус-групи; рольові ігри; групові дискусії; метод проектів.

В умовах розвивального навчання необхідно домогтися максимальної активності студентів, що забезпечується інтерактивними методами навчання, наприклад, методом проектів.

Однією з нині поширених проектних технологій навчання є Веб-квест. Веб-квест (Webquest) у педагогіці – проблемне завдання із елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернет<sup>5</sup>. На рис. 2 наведено алгоритм побудови Веб-квесту.



Рис. 2. Алгоритм побудови Веб-квеста

Наприклад, Веб-сторінка Веб-квесту за темою «Bildungssystem in Deutschland» («Освіта в Німеччині») (рис.3).

<sup>5</sup> Гуревич Р.С. *Веб-квест – елемент всепроникаючого навчання: навч.-метод. посіб.* / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія; за ред. член-кор. НАПН України Гуревича Р.С.- Вісниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. – 349 с.



Рис. 3. Веб-сторінка квесту за темою «Bildungssystem in Deutschland» («Освіта в Німеччині»)

З метою якісної підготовки вчителів у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського на інформаційно-освітньому порталі кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті розміщені і використовуються в навчальному процесі тематичні Блог-квести (технологія, що передбачає інтеграцію Блогу і Веб-квесту).

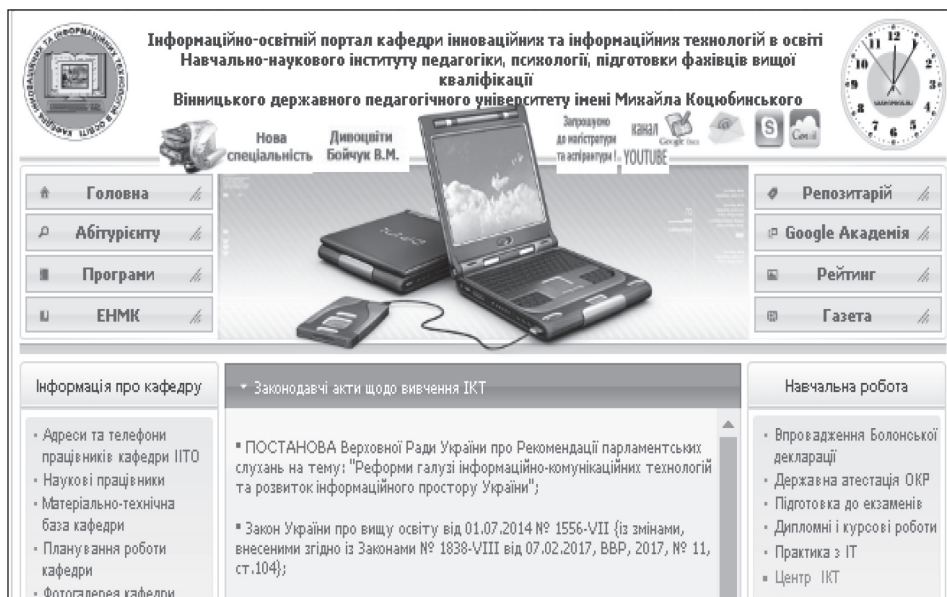


Рис. 4. Інформаційно-освітній портал кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті

Наведемо їх тематику: «Освіта сьогодні», «Підготовка вчителя музики», «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами мультимедіа», «Сучасні технології навчання», «Вивчення природничо-математичних дисциплін», «Освітні системи різних країн».

У Веб-квестах використовуються комп'ютерні технології навчання, що передбачають збирання, перероблення, збереження і передавання інформації від студентів до викладача і між самими студентами.

В освітньому процесі також використовуються тематичні блоги. Наприклад, блог «Інноваційні форми, методи і технології навчання» (рис. 5).



Рис. 5. Блог «Інноваційні форми, методи і технології навчання»

Для реалізації Smart-технологій в освітньому процесі педагогічні навчальні заклади використовують наступні технічні засоби: планшети; смартфони; Smart TV; Smart-дошки; документ-камери; Smart-проектор; Smart-панель; Smart-стіл.

Нині у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського реалізується проект «Відкрите SMART-середовище навчання в підготовці вчителів у педагогічних навчальних закладах», що надасть можливість мотивувати студентів, майбутніх учителів, до навчання (заняття мають носити інтерактивний характер; сту-

дент може мати доступ до ресурсів за допомогою Smart-засобів; розроблення методик навчання, що використовують Smart-технології).

З цією метою в університеті створюється сайт SMART-університету (рис. 6).

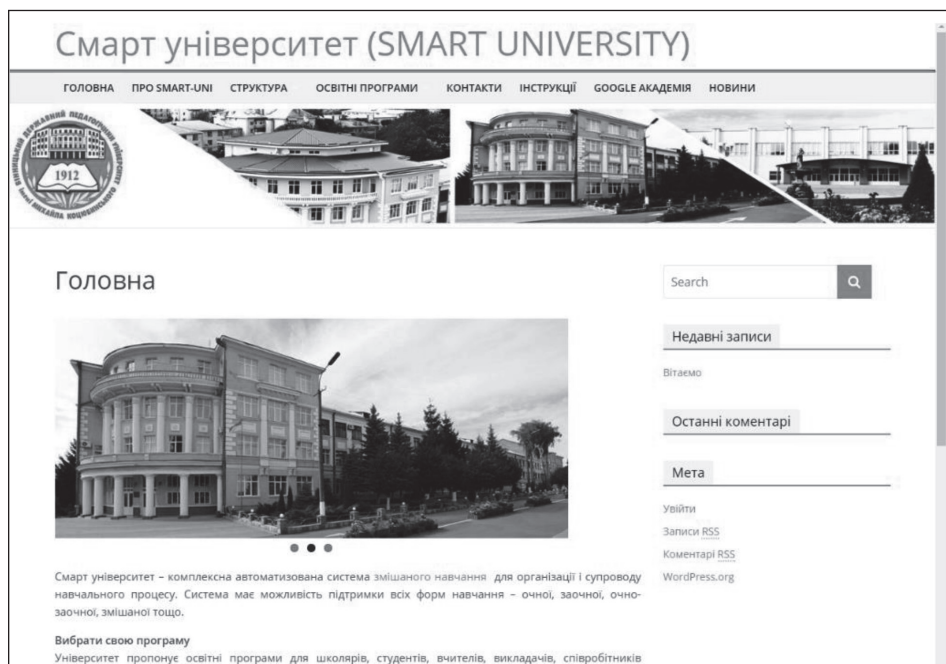


Рис. 6. Сайт SMART-університету

Отже, SMART-університет – це університет, в якому сукупність використання підготовленими людьми технологічних інновацій та Інтернету призводить до нового, що відповідає SMART-суспільству.

Смарт-університет – це вищий навчальний заклад (ВНЗ), що орієнтований на головного користувача освітніх послуг, тобто на студента, який має бути конкурентоспроможним на ринку праці у певній професійній галузі.

Нинішнє покоління студентів вільно володіє навичками роботи в соціальних мережах і постійно оновлює уміння з різних аспектів діяльності. Але при цьому необхідно зважати на мотиваційну компетентність, ініціативу і бажання щодо інноваційного розвитку викладачів і студентів.

Умовами щодо переходу до SMART-університету є такі: досвід розвитку і впровадження e-learning, висококваліфіковані викладачі, наукові розробки в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. У SMART-

університеті здійснюється спільна освітня діяльність в мережі Інтернет на базі спільних стандартів, угод і технологій. Отже, викладачі і студенти постійно спільно створюють і використовують контент.

Розвиток технологій Веб 2.0, зокрема таких, як Facebook, You Tube, Twitter, Блоги, дозволяє користувачам створювати власний інтернет-контент.

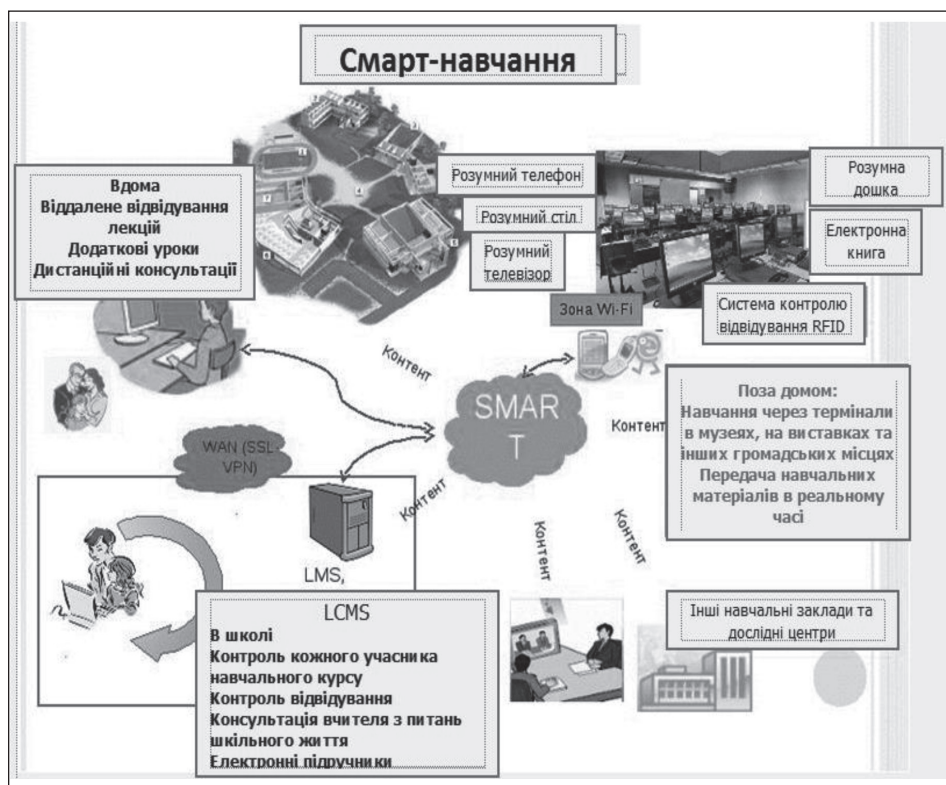


Рис. 7. Сайт SMART- навчання

Нині спостерігається зміна парадигми розвитку вищої освіти в усьому світі, що пов'язане з появою масових відкритих онлайн курсів Massive Open Online Courses (MOOC). Вони становлять великомасштабні інтерактивні безкоштовні освітні курси через відкритий доступ в Інтернеті.

З цією метою у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського постійно здійснюється підготовка викладачів на безкоштовних курсах на базі центру ІКТ, який створено з метою:

– підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці через формування та розвиток професійних і науково-дослідницьких

компетенцій та сприяння прискоренню їхньої адаптації до професійної діяльності;

- здійснення науково-дослідницької, проектної діяльності, надання науково-методичних та інформаційних послуг;
- здійснення комплексної підтримки розвитку, використання та поширення інформаційних технологій у сфері освіти, науки і виробництва;
- застосування сучасного програмного забезпечення в галузі інженерної комп'ютерної графіки, дизайну, моделювання різних процесів;
- навчання, підвищення кваліфікації викладачів та різних категорій слухачів у галузі ІКТ.

Використання в освітньому процесі ідеології Smart вимагає серйозного педагогічного осмислення, впровадження нових педагогічних розробок, що дозволяють інтенсифікувати навчання і підвищити його якість. Виникає необхідність перегляду організаційних форм навчальної роботи: збільшення обсягу самостійної індивідуальної і групової роботи студентів, зростання кількості творчих і дослідницьких проектів.

**Анотація:** У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних технологій навчання, що базуються на електронному навчанні із залученням інтерактивних методик. Відповідно відбувається зміна парадигми освіти. Це зумовило оновлення фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах, в яких центральною фігурою є студент, відбувається процес впровадження нових педагогічних розробок, що стають основою інтенсифікації освітнього процесу, його якісного перетворення та вдосконалення.

**Ключові слова:** змішане навчання, електронне навчання, мобільне навчання, усепроникаюче навчання, перевернуте навчання, смарт-навчання, інноваційні педагогічні технології

**Abstract:** Introduction of innovative educational technologies based on E-learning with involvement of interactive methods have been considered in the article. Educational paradigm's change occurs correspondingly. This change, in its turn, causes the renewal of higher school professional education where a student is regarded as the central element. Simultaneously introduction of new pedagogical projects occurs, they become the basis of educational process intensification and its quality transformation and improvement.



**Keywords:** blended learning, E-learning, mobile learning, penetrating learning, up-turned learning, smart-learning, innovative pedagogical technologies

## Бібліографія

- Гуревич Р.С. *Веб-квест – елемент всепроникаючого навчання*: навч.-метод. посіб. / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія; за ред. член-кор. НАПН України Р.С. Гуревича. – Вінниця: ТОВ «Ландо ЛТД», 2014. – 349 с.
- Гуревич Р.С. *Мобільне навчання – сучасна субдисципліна педагогічної освіти* / Р.С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB 26-600 Radom, ul. K. Pulaskiego 6/10. – S. 459-467.
- Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України: головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- Кадемія М.Ю. *Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник* / М.Ю. Кадемія. – Львів: Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
- Смарт-освіта – нова парадигма сучасної системи освіти* // Теорія і практика управління соціальними системами: зб. наук. праць; за ред. О.Г. Романовського. – 2016. – № 4. – С. 72-74.
- Тихомиров В. *Smart elarning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны* / В. Тихомиров // Материалы Международной конференции ИИТО – «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества» – Институт ЮНЕСКО, 2012. – С. 17-19.



Maria Staworzyńska-Grządziel

---

## **ETOS PRACY W PEDAGOGICE MARIII MONTESSORI A KSZTAŁTOWANIE PRZEKONAŃ I POSTAW W PROCESIE NAUCZANIA WYZWANIEM DLA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY**

**ETOS ПРАЦІ В ПЕДАГОГІЦІ МАРИЇ МОНТЕССОРИ  
І ФОРМУВАННЯ ПЕРЕКОНАНЬ ТА СТАВЛЕНЬ В ПРОЦЕСІ  
НАВЧАННЯ ЯК ВИКЛИК ДЛЯ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ**

**THE ETHOS OF WORK IN MARIA MONTESSORI'S PEDAGOGY  
AND SHAPING BELIEFS AND ATTITUDES IN THE TEACHING  
PROCESS AS A CHALLENGE TO PRESENT SCHOOL**

„Wierzyłbym mocniej w Narodowy Program Edukacji,  
gdyby się bardziej zajmował sposobami nauczania niż treścią,  
ideałami zaś i ludźmi przynajmniej tyle, ile teoriami i przedmiotami”.

Charles Handy<sup>1</sup>

### **1. Wychowanie przez pracę w procesie edukacji**

Człowiek w całym swoim życiu działa w różnych formach, a działać to, jak pisze Georges Hostelet, „zmieniać rzeczywistość w sposób mniej lub bardziej świadomy, zmierzając do określonego celu w danych warunkach przy pomocy właściwych środków”<sup>2</sup>. Edukację także należy traktować jako ele-

---

<sup>1</sup> Ch. Handy, *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, tłum. J. Pieńkiewicz, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 167.

<sup>2</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wyd. PWN, Warszawa 1982, s. 20.

ment rozwoju w trakcie całego naszego życia. Ma to swoje uzasadnienie ewolucyjne oraz rozwojowe w perspektywie rozwoju osobniczego. Istotną rolę w życiu człowieka odgrywa *praca* i winna ona stanowić także o aktywności dziecka, oczywiście na miarę jego możliwości, jako poznanie jej wartości i przygotowanie do jej rozumienia w tym właśnie aspekcie. Jednak to rozumienie pracy jako wartości rodzi szereg problemów, problemów określenia istoty pracy człowieka, pracy osoby ludzkiej, a następnie uczynienia tej złożonej wiedzy możliwej do przekazania dziecku w sposób przystępny, zrozumiały dla niego i w atrakcyjnych formach.

W refleksji o pracy podawano różne jej definicje w zależności od tego, w odniesieniu do jakiego obszaru zjawisk ją zaliczano. Można zatem mówić o pracy w aspekcie filozoficznym, teologicznym, socjologicznym, prakseologicznym, psychologicznym, a także pedagogicznym. Praca człowieka jest złożonym, wieloaspektowym zjawiskiem społecznym i kulturowym, ale co najważniejsze – jego istotą jest doskonalenie człowieka i doskonalenie otaczającego świata.

W definicjach filozoficznych akcentuje się także wymiar humanizacji materii przez pracę oraz wymiar społeczny, w którym „praca wiąże jednostkę ze społeczeństwem i pozwala jej rozwinąć swe umiejętności, tworząc dzieło pożyteczne dla wszystkich”<sup>3</sup>. T. Kotarbiński, wybitny polski filozof, przedstawia definicję pracy w ujęciu prakseologicznym, pisząc: „praca to wszelki splot czynów mający charakter pokonywania trudności dla uczynienia zadość czymś istotnym problemom”<sup>4</sup>. A zatem akcentuje wymiar i trud, a także więzi z innymi poprzez rozwiązywanie ich problemów.

Natomiast według W. Okonia definicja pracy brzmi następująco: „Praca to zbiorowa lub jednostkowa działalność, której celem jest uzyskanie jakiegoś wytworu materialnego bądź niematerialnego. Ze względu na znaczenie tego wytworu dla jednostki czy dla społeczeństwa oraz na niezbędne wydatkowanie sił, procesowi pracy na ogół towarzyszy przekonanie o jej pożytku, ale zarazem przymus wewnętrzny, to jest narzucony przez społeczne warunki życia zbiorowego”<sup>5</sup>.

Wybitnymi filozofami i pedagogami, którzy wywarli wpływ na rozwój myśli pedagogicznej związanej z wychowaniem przez pracę, byli J. Dewey

---

<sup>3</sup> M. Królika, *Wychowanie przez pracę i do pracy w przedszkolu – odkrywanie wartości pracy przez najmłodszych*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” 2010, nr 3-4, s. 29-43.

<sup>4</sup> T. Kotarbiński, *Traktat...*, dz. cyt., s. 20.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 433.

w Stanach Zjednoczonych (twierdził on, iż dzieci samodzielnie dochodzą do wiedzy poprzez wykonywanie działań praktycznych) i G. Kerschensteiner w Niemczech (w jego koncepcji praca stanowi punkt wyjściowy do pobudzenia w dziecku naturalnej aktywności i samodzielności, natomiast wychowanie i kształcenie dziecka należy rozpocząć od jego naturalnych zainteresowań i kolejno wyposażać je w doświadczenia, które będą rozwijać w dziecku chęć wytwarzania konkretnych przedmiotów). Do tych przedstawicieli należy zaliczyć również **Marię Montessori**, która *ideę wychowania przez pracę* przyniosła na płaszczyznę wychowania przedszkolnego, a jej metoda opierała się na swobodnej aktywności dziecka.

## 2. Etos pracy w pedagogice Marii Montessori

Koncepcja Montessori zakłada *wolną, swobodną pracę dziecka, którą podejmuje w dowolnym czasie i dowolnego rodzaju*. Według niej dziecko zdobywa najwięcej wiedzy poprzez samodzielne działanie, dlatego ograniczyła do minimum ingerencję nauczyciela, którego rola sprowadza się do towarzyszenia dziecku w procesie edukacyjnym.

**Praca**, która stanowi stały element życia człowieka od najmłodszych lat, jest dla niego źródłem cennych informacji i warunkiem zaspokojenia potrzeb. Dlatego znaczenie *wychowania przez pracę i do pracy jest tak ważnym wyzwaniem dla edukacji*. To właśnie to wychowanie ma na celu pomóc dziecku w ukształtowaniu jego postaw i stosunku wobec pracy, takich postaw, które pozwolą mu na zadowolające, twórcze i radosne funkcjonowanie w społeczeństwie. Wychowanie przez pracę ma bowiem istotny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka. Kształtuje jego charakter, postawy społeczne, pobudza dziecko do myślenia oraz działania, a także wpływa na rozwój jego wyobraźni. Nauczyciele wychowania przedszkolnego znają z kolei i wykorzystują różne formy wychowania przez pracę, ale powinni także intensyfikować działania propagujące formy i metody nietypowe, nowatorskie, innowacyjne. Wychowanie przez pracę wdraża dzieci do obowiązkowości i samodzielności, rozwija manualność dziecka i jego sferę emocjonalną a także poznawczą, uczy również odpowiedzialności i współpracy. Efektowność stosowania form wychowania przez pracę uzależniona jest od wieku dziecka. Nauczyciele zatem winni stosować formy wychowania przez pracę we wszystkich grupach wiekowych. Aby zwiększyć efekty wychowania przez pracę w aspekcie wartości, należy zwrócić większą uwagę na poszanowanie podmiotowości dziecka i zapobieganie zmęczeniu i regeneracji jego organizmu. Ponadto istnieje potrzeba przypominania nauczycielom o wielkim znaczeniu *wychowania przez*

pracę i jego walorach ogólnorozwojowych. Istotne jest również zwrócenie większej uwagi na zapoznanie przyszłych nauczycieli z formami wychowania przez pracę. Wskazana jest także współpraca z domem rodzinnym dziecka, dotycząca walorów pracy, jej wychowawczego oddziaływania i ustanawiająca myślenie o pracy dziecka jako o środku wychowawczego oddziaływania, a nie jako konieczności czy kary.

Szczególną uwagę należy zwrócić na ciągłość i planowość procesu wychowania przez pracę, aby uniknąć okazjonalnego działania, sporadycznego i improwizowanego. Realizacja tych postulatów nie jest łatwa, zwłaszcza w zmieniającej się mentalności mieszkańców współczesnego świata, w tym nauczycieli i rodziców, dotyczącej pracy. Czytelny jest między innymi zanik *etosu pracy*, styl życia propagujący konsumpcjonizm, szybką zmianę dóbr, propagowanie idei łatwości ich zdobywania i tylko przyjemności z ich wykorzystywania. Postawy ucieczki od trudu, wysiłku, wytrwałego działania na rzecz osiągnięcia wyznaczonych celów nie pomagają w budowaniu atmosfery wychowania przez pracę – i takie wyzwanie winni podjąć rodzice oraz nauczyciele już w przedszkolu.

Poglądy i idee Marii Montessori są ciągle aktualne i stanowią inspirację dla pedagogów, którzy czują potrzebę zmiany szkolnej praktyki i poszukują wzorów oraz uzasadnień dla edukacji otwartej czy aktywnej. W Polsce od końca lat 80. XX wieku, teoria i praktyka w systemie pedagogicznym Montessori zaczęła osadzać się na mapie *edukacji alternatywnej*. Montessori stała się prekursorką nowoczesnej pedagogiki *przenikniętej duchem miłości, humanitaryzmu i tolerancji*, w której najważniejsze miejsce zajmuje dziecko, doświadczające przez cały czas podmiotowości, a podstawową formą jest tu zabawa i indywidualne zdobywanie doświadczeń przez dziecko, które pozwalają na *zorganizowanie przejścia od zabaw dziecięcych do elementów pracy*. Istota pedagogiki Marii Montessori polega na stwierdzeniu, że każde dziecko jest inne i dlatego powinno rozwijać się według stworzonych przez siebie indywidualnych planów rozwojowych. W planach tych zapisane są jego możliwości, kompetencje i umiejętności umożliwiające mu samodzielną naukę.

Montessori pragnęła poprzez swą działalność praktyczną i teoretyczną wykazać, że wychowanie należy rozumieć nie jako urabianie i kształtowanie osobowości dziecka, ale jako wspieranie indywidualnego i społecznego rozwoju człowieka w rozsądnie realizowanej wolności z miłością i w duchu pokoju.

Metoda Montessori zakłada, że dziecko przede wszystkim jest istotą aktywną, która w sposób naturalny dąży do własnego rozwoju i poznania świata. W swojej chęci poznania świata przechodzi przez szczególne okresy zainteresowań, w czasie których z łatwością i zainteresowaniem zdobywa poszcze-

gólne umiejętności. Zatem, według Montessori, odpowiednio przygotowane otoczenie jest konieczne do optymalnego rozwoju dziecka. Szczególnie ważne w tym podejściu jest to, że wyklucza i nie dopuszcza ono takich praktyk, jak: podkreślanie porażki, upokarzanie dziecka, ograniczanie ruchu, dominacja nauczyciela, pomaganie dzieciom tam, gdzie nie ma na to przyzwolenia ze strony dziecka oraz inwazja w prywatność. W powszechnie stosowanym systemie edukacyjnym założeniem jest i fałszywą przesłanką zarazem, iż dziecko jest osobą pasywną, zdaną na wpływy zewnętrzne, a przez to całkowicie uzależnione od kierownictwa dorosłych. Wynika z tego wyobrażenie nauczycieli, którzy mają obowiązek wychowywania i uczenia dzieci zgodnie z założonymi przez dorosłych planami. Tego rodzaju działania powodują, że dziecko czuje się nierozumiane i staje się zahamowane na skutek zniechęcenia, poczucia niższości, onieśmiania i uległości, a to powoduje, że jego początkowy zapal do nauki mija.

Nauczyciel montessoriański, jak we wszystkich systemach oświatowych – poprzez swą rolę społeczną i kwalifikacje – jest główną postacią, od której zależą wyniki instytucjonalnego kształcenia. Rola jego jest bardzo trudna i wymaga nie tylko rzetelnego przygotowania merytorycznego, ale i doskonałej znajomości materiału montessoriańskiego. *Od najmłodszych lat życia dziecka proces uczenia się postępuje z wielką prędkością i jeśli go docenimy, będzie przebiegał w niewiarygodnie szybkim tempie.* Tempo to można albo zmniejszyć, ograniczając dziecku okazje do zdobywania doświadczeń, albo je zwiększyć, usuwając bariery nałożone na możliwości uczenia się poprzez stworzenie dziecku mądrych warunków kształcenia<sup>6</sup>. Nie wolno również zapominać o tym, że pedagogika Montessori jest nierozzerwalnie związana z rzeczywistością i nie ma nic wspólnego z fikcją i udawaniem.

„Bez wątpienia wolno dziecku robić, co zechce, ale wolno mu chcieć tylko tego, czego wy chcecie, żeby ono chciało – pisze J.J. Rousseau. – Nie wolno mu zrobić kroku, którego dla niego nie przewidzieliście, nie wolno mu otworzyć ust, jeżeli nie wiecie, co chce powiedzieć”<sup>7</sup>.

Proces kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori przede wszystkim uwzględnia przebieg właściwości procesu poznawania człowieka oparte go na aktywności zewnętrznej i myślowej. Takie ujęcie powoduje odejście od modelu nauczyciela podającego wiedzę, czyli stosującego metody podające i transmisyjne. W omawianym systemie nauczyciel jest organizatorem sytu-

<sup>6</sup> J. Jarodan, *Pedagogika Mariii Montessori*, [w:] „Trendy – uczenie w XXI wieku” 2005, nr 3, CODN, s. 3.

<sup>7</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, tłum. D. Sztobryn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994, s. 29.

acji zadaniowych, w których uczeń w sposób samodzielny zdobywa wiedzę i umiejętności, dzięki czemu rozwija swoją osobowość. Wśród stosowanych metod kształcenia w systemie pedagogicznym Montessori przeważają takie, które można zaklasyfikować do metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy w toku własnej i wielostronnej aktywności dziecka. *Najczęściej stosowanymi metodami są praca i ćwiczenia z materiałem rozwojowym ściśle związane z metodą własnego działania i powtarzania oraz z pokazem – lekcją podstawową (ćwiczenie z każdym materiałem jest dziecku demonstrowane przez nauczyciela, jeśli tego wymaga) i z lekcją trójstopniową – słowną (wprowadzanie pojęć i nowych nazw). Autentyczna nauka Montessori odbywa się w szkołach prowadzonych przez wychowawców montessoriańskich, którzy są specjalnie wykształceni i certyfikowani stosownie do wieku dzieci, z którymi pracują.*

Pedagogika Montessori pomaga w rozwijaniu indywidualnych cech osobowości, w formowaniu prawidłowego charakteru, zdobywaniu wiedzy, umiejętności szkolnych i współdziałania. Cele te są realizowane między innymi poprzez rozwijanie w dziecku samodzielności i wiary we własne siły, **wypracowanie szacunku do porządku i do pracy**, wypracowanie zamięłowania do ciszy i w tej atmosferze do pracy indywidualnej i zbiorowej. Cele te są realizowane również poprzez pracę nad osiągnięciem długotrwałej koncentracji nad wykonywanym zadaniem, *formowaniem postaw wzajemnej pomocy bez rywalizacji, szacunku dla pracy innych, rozwijaniem indywidualnych uzdolnień i umiejętności współpracy, umiłowaniem rzeczywistości i otoczenia oraz wypracowaniem postaw posłuszeństwa opartego nie na zewnętrznym przymusie, a na samokontroli.*

Nieprzemijającymi wartościami pedagogiki Montessori są:

- humanistyczny i personalistyczny wymiar teorii i praktyki;
- wychowanie dla pokoju;
- podmiotowość w wychowaniu: *dziecko budowniczym własnej osoby i osobowości;*
  - szacunek dla rozwijającej się osobowości;
  - troska o indywidualny i społeczny rozwój dziecka zgodny z *wrażliwymi fazami* w grupach różnorodnych wiekowo;
  - miłość do ludzi i świata;
  - samodzielność i odpowiedzialność jako wyznaczniki rozwoju dziecka;
  - osiągnięcie *normalizacji* jako cel rozwoju i wychowania;
  - *polaryzacja uwagi* umożliwiająca rozwój i prowadząca do normalizacji;



- wychowawczy i edukacyjny sens *przygotowanego otoczenia* przedszkola i szkoły dostosowanego do *faz rozwojowych* dziecka;
- pomysłowe, oryginalne i kształcące pomoce rozwojowe wprowadzające dziecko do *supernatury*;
- osoba dorosła – rodzic, nauczyciel: *ogarnia swym ciepłem, ale nie spala, pomaga, lecz nie wyręcza*;
- **pomóż mi samemu to zrobić** – egzemplifikacja dialogu pedagogicznego;
- pedagogika otwartanadzieci o różnicowanych potrzebach edukacyjnych (możliwości integracji);
- przedszkole i szkoła przyjazna dziecku – „Cieszę się już na jutro!”.

Montessori opracowała także charakterystyczne dla swego systemu zasady pedagogiczne takie, jak: **swobodny wybór** – charakterystyczna zasada dla pedagogiki Montessori, ponieważ obejmuje regułę wolnego wyboru zajęć i swobodnej pracy. [W obrębie przygotowanego otoczenia dziecko wybiera sobie przedmiot działań i samo ustala tempo i czas uczenia się oraz stopień trudności]. Również do dziecka należy wybór ewentualnego partnera. Ono zatem w istotnej mierze decyduje o przebiegu procesu kształcenia w przygotowanym do tego celu otoczeniu, samo kieruje swoim uczeniem się i działaniem. Stwarza to okazję do rozwijania się umiejętności korzystania z wolności.

Nauczyciel i wychowawca musi wykonać ważne zadanie, bowiem jego praca pedagogiczna polega w znacznym stopniu na umiejętnym przygotowaniu otoczenia, a więc na oddziaływaniu pośrednim. Otoczenie dziecka musi zaspokajać jego potrzeby rozwojowe i poznawcze, a także wszechstronnie rozwijać dziecko.

- **Zasada swobodnego wyboru materiału** – w sali przedszkolnej wszystkie materiały powinny być zawsze dostępne i ułożone tematycznie na półkach oraz w zasięgu ręki dziecka. Dziecko samodzielnie podejmuje decyzję, z którym materiałem będzie pracować.

- **Zasada swobodnego wyboru miejsca pracy** – dziecko pracuje tam, gdzie zdecyduje samo i gdzie pozwalają na to granice rozsądku nauczyciela i możliwości organizacyjne. Dziecko nie ma obowiązku uczestniczenia w zajęciach grupowych, jeśli jest czymś ważnym zajęte.

- **Zasada swobodnego wyboru czasu pracy** – w związku z fazami chłonności decyzyjną o czasie pracy pozostawiamy dziecku.

- **Zasada swobodnego wyboru formy pracy** – lekcję podstawową przeprowadza się z każdym dzieckiem indywidualnie. Następnie zaczyna ono pracować samodzielnie. Wie, że ma prawo do pracy w ciszy, że nikt nie bę-

dzie mu przeszkadzał. Wie także, że nikt nie będzie mu pomagał, jeśli pomoc jest niepotrzebna. Dziecko samodzielnie wybiera temat pracy. Pracuje wtedy, kiedy zechce i będzie pracowało tak długo, jak długo praca ta będzie dla niego atrakcyjna i będzie sprawiała mu przyjemność.

- **Zasada porządku** – każdy przedmiot w klasie ma swoje miejsce – skąd został wzięty, tam zostaje odniesiony. Podobnie każde dziecko ma swoje miejsce i wie, co do niego należy. Porządek w otoczeniu – porządek w sercu.

- **Zasada ograniczenia** – pedagogika Montessori nie jest ani metodą partnerską, ani bezstresową. Dzieci nie mogą robić tego, co chcą, i nie są partnerami nauczyciela. Ograniczeniu, regułom i zasadom postępowania podlegają wszystkie elementy życia grupy. Metoda Montessori jest metodą bezpresyjną, dzieci robią to, co je interesuje i co nie przeszkadza innym.

- **Zasada izolowania trudności** – jeśli dziecko pracuje po to, aby poznać lub uporządkować znane już sobie pojęcia związane na przykład z wielkością, ma do dyspozycji: nauczyciela, który wie, jak i kiedy ma pomóc. Nie zajmuje się też wtedy długościami, grubościami, temperaturami i dźwiękami, bo do tego służą inne materiały.

- **Zasada transferu** – materiał Montessori jest najpełniejszym zestawem pomocy dydaktycznych. Każdy z tych materiałów to ogniwo, logicznie powiązane w długi łańcuch. Każde ogniwo zawiera w sobie cechy materiału poprzednio wprowadzonego, plus jedna cecha więcej. Informacje, kompetencje i umiejętności opanowane podczas pracy z takim materiałem dziecko przenosi na otoczenie. Przenoszenie cech w obrębie materiału i przenoszenie umiejętności na otaczające dziecko środowisko, to właśnie zasada transferu.

- **Zasada własnego działania i powtarzania** – typowe dla nabywania nowych umiejętności jest intensywne zwrócenie się dziecka ku określonej dziedzinie ludzkich działań, a wraz z tym fenomen powtarzania. Założeniem jest, że dziecko rozwija się zgodnie z programem wyznaczonym własnymi zainteresowaniami, potrzebami, możliwościami intelektualnymi i fizycznymi. Jeżeli ma ono potrzebę powtarzania danej czynności – akceptujemy to.

- **Zasada samokontroli** – materiał montessoriański jest tak skonstruowany, że pozwala dzieciom samodzielnie stwierdzić, czy daną pracę wykonały dobrze czy źle, w którym miejscu nastąpiła pomyłka i jak ten błąd naprawić<sup>8</sup>.

Montessori stwarzając *zasady pedagogiczne*, ukazała związek pomiędzy dorosłym a dzieckiem widziany dialogowo i interakcyjnie, stwierdzając, że każda osoba dorosła, która wspiera rozwój dziecka, jest wychowawcą. Uwa-

---

<sup>8</sup> M. Miksza, *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010, s. 55-56.

żała, że „dziecko i dorosły to dwie części ludzkości, które nawzajem wpływają na siebie i przy obopólnej pomocy powinny współistnieć w harmonii. To nie jest tylko tak, że dorosły musi pomagać dziecku, ale także dziecko powinno pomagać dorosłemu”<sup>9</sup>.

### 3. Wychowanie dla wartości w edukacji szkolnej

Edukacja ma za zadanie dostarczenie wystarczająco dużego i funkcjonalnie wartościowego zasobu poprzez kształcenie, zaś wychowanie względnie trwałej stabilizacji długoterminowej. Takie zadanie spełnia *wychowanie dla wartości*. Aby w tych dwóch zakresach być skutecznym należy wspomagać rozwój intelektualny zgodnie z jego możliwościami, czyli budować zasoby oraz ukazywać drogi uzyskiwania ich stabilności w odpowiednim momencie rozwoju dziecięcego mózgu w należyty sposób. Do tego potrzebna jest znajomość mózgowych mechanizmów uczenia się w ich rozwojowym wymiarze.

Szkoła w polskim systemie oświaty spełniać powinna trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną (kształcić u uczniów umiejętności opisane w podstawie programowej kształcenia ogólnego), wychowawczą (wspomagać dom rodzinny w kształtowaniu u dziecka powszechnie akceptowanych postaw) oraz opiekuńczą (sprawować opiekę nad dziećmi powierzonymi przez rodziców nauczycielom na czas ich edukacji). Obowiązkiem szkoły jest wyposażanie młodego człowieka w umiejętność dostosowywania się do powszechnie akceptowanych norm społecznych i wykształcenie w nim określonych postaw. Kształtowanie postaw uczniów w szkole dokonuje się poprzez wdrożony system oddziaływań wychowawczych zawarty w szkolnym programie wychowawczym, a jego realizacja zapewnia spójność działań wychowawczych. *Współczesna szkoła koniecznie musi odpowiedzieć na pytanie, jak wpajać młodzieży wartości, jak kształtować postawy mądrych i świątliwych obywateli, gorliwych patriotów, rozsądnych Polaków w epoce wszechobecnych mediów elektronicznych i dekonstruowania wzorców. Zadanie, przed którym staje współczesna szkoła, polega na budowaniu trwałych i silnych podstaw, dzięki którym młody człowiek będzie w stanie odnaleźć się w skomplikowanej rzeczywistości pełnej medialnego zgiełku, chaosu czy polifonii rozmaitych, często sprzecznych idei.*

Kształcenie spełnia wiele funkcji: rozszerzając przede wszystkim zakres wiedzy niezbędnej dla współczesnego człowieka, kształtuje tym samym wy-

<sup>9</sup> M. Montessori, *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 24.

obrażnię potrzebną do zrozumienia związków przyczynowo-skutkowych zarówno w sferze życia gospodarczego, jak i społeczno-politycznego. W swoich podstawach stanowi przesłankę przygotowania do szeroko pojętego współuczestnictwa w życiu społecznym. W toku zdobywania wiedzy i nabywania umiejętności w środowisku szkolnym powinny zostać ukształtowane te cechy, które umożliwią wejście bez trudności w rodzinne, społeczne i zawodowe życie człowieka dorosłego. Zmienny świat wymaga podjęcia trudu ustalania współczesnych kryteriów postępu i tworzenia określonego systemu wartości. Nie można tego uczynić bez przewartościowania roli systemu edukacji, zadań i funkcji nauczycieli, rodziny, a także instytucji wychowujących społeczeństwo. Wyznacznikami systemu edukacji są: system wartości, ideały społeczne, aspiracje i oczekiwania ludzi, właściwe dla danego okresu historycznego potrzeby oraz możliwości cywilizacyjno-techniczne i ekonomiczne społeczeństwa. Nie można tego uczynić bez przewartościowania roli systemu edukacji, zadań i funkcji nauczycieli, rodziny, a także instytucji wychowujących społeczeństwo. Sama edukacja jest natomiast sferą rozwoju. To właśnie ją można nazwać najszerszą działalnością o spójnym charakterze podejmowaną w celu przekazywania wiedzy, kształcenia umiejętności, rozwijania i doskonalenia człowieka we wszystkich dziedzinach w ciągu całego życia. Powszechnie uznaje się również, że edukacja jest zarówno celem, jak i środkiem rozwoju, ponieważ człowiek to istota ze swej natury przeznaczona do stałego wychowania.

Według Paula Lengrand, który zaliczany jest do najwybitniejszych teoretyków oświaty ustawicznej, istnieje potrzeba zmodyfikowania obecnego systemu oświatowego. Według niego okres nauki szkolnej powinien wypozażyć uczniów w umiejętność ustawicznego uczenia się, rozwinąć ich zainteresowania i motywować do uczenia się. Podstawową zasadą kształcenia zdaniem Lengrand jest zachowanie ciągłości i systematyczności procesu uczenia się, co z jednej strony zapewnia stały rozwój, a z drugiej – chroni przed zdezaktualizowaniem zdobytej wiedzy<sup>10</sup>.

#### **4. Postawy i wartości wyzwaniem współczesnej szkoły**

W dyskusjach na temat współczesnej szkoły coraz dobitniej podkreśla się cele i treści kształcenia oraz wychowania, które w konsekwencji mają przygotować młodego człowieka do życia i pracy w gospodarce rynkowej.

---

<sup>10</sup> P. Lengrand, *Obszary permanentnej samoedukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubin, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995, s. 20.

Głębokie przemiany społeczne, jakie dokonują się w naszym kraju, zmieniają od podstaw warunki życia społeczeństwa i stwarzają coraz większe możliwości wszechstronnego rozwoju. Nauczyciel, który powinien znać potrzeby dziecka w poszczególnych etapach jego rozwoju fizycznego, motorycznego, intelektualnego i emocjonalnego – dostarczyć powinien mu właściwych bodźców i czynników kształtujących harmonijne ciało, umysł i duszę; powinien uświadomić dziecku potrzeby i możliwości jego ciała, a także uświadomić zachowania i postawy, które będą służyły do ich realizacji. Określenie *postawa*, poprzez którą rozumie się najczęściej względnie trwałą gotowość reagowania w określony sposób bądź też różne zachowania w określonych okolicznościach. Istnieje wiele określeń tego terminu, według Stanisława Miki: „*Postawa* jest to trwała organizacja procesów motywacyjnych, emocjonalnych i spostrzegawczych, a także innych procesów poznawczych odnoszących się do jakiegoś aspektu świata otaczającego jednostkę, w otoczeniu której istnieje pewien przedmiot czy fakt. Jednostka spostrzega przedmiot, tworzy sobie o nim określone przekonania, które zostają utrwalone. W trakcie swoich kontaktów z przedmiotem i w miarę kształtowania o nim swoich przekonań ustosunkowuje się do niego w pewien sposób. Stosunek emocjonalny do przedmiotu motywuje jednostkę do określonych zachowań wobec niego”<sup>11</sup>. Natomiast K. Obuchowski traktuje postawę jako dyspozycję, która przejawia się w zachowaniach, których cechą pozytywną jest pozytywny lub negatywny stosunek do jakiegoś przedmiotu. Źródeł postawy upatruje się w postawach przejmowanych od otoczenia bądź też nabywanych w wyniku własnych doświadczeń i działań. **Postawy** to względnie stałe struktury procesów emocjonalnych, poznawczych i tendencji do zachowań, w których wyraża się ogólny stosunek wobec danego przedmiotu postawy. Każda składa się z trzech komponentów:

- komponent intelektualny – czyli wiedza na temat obiektu postawy,
- komponent emocjonalny – czyli uczucia i przeżycia wobec obiektu postawy,
- komponent działaniowy – czyli zachowanie, jakie się przejawia w stosunku do obiektu postawy.

Istnieją m.in.: **postawy interpersonalne** wobec innych ludzi, postawy interpersonalne wobec siebie samego, *postawy rzeczowe* – np. wobec wytworów przyrody lub sztuki, a każda z nich charakteryzuje się co najmniej sześcioma różnymi cechami takimi, jak:

<sup>11</sup> S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1976, s. 34.

- znak postawy – może być dodatnia (pozytywna), ujemna (negatywna), ambiwalentna (koegzystencja uczuć pozytywnych i negatywnych wobec kogoś/czegoś) albo neutralna (obojętna),
- siła postawy – wyróżnia się silne i słabe,
- zwartość postawy – może być pojedyncza (wyizolowana) albo tworzyć wiązki postaw z innymi poglądami, np. na **postawy prospołeczne** może się składać empatia, chęć niesienia pomocy bliźnim, zaangażowanie w działalność wolontariatów,
- trwałość postawy – wymienia się trwałe i nietrwałe, które łatwo zmodyfikować,
- złożoność postawy – określa, czy obecne są wszystkie komponenty postawy (emocjonalny, poznawczy, behawioralny), czy tylko niektóre z nich,
- subiektywna ważność postawy – mówi się o postawach centralnych (istotnych, np. „ja”, „praca”) i peryferyjnych (mniej ważnych)<sup>12</sup>.

Dzieci bardzo często przyjmują postawy rodziców, natomiast uczniowie – postawy nauczycieli. W wyniku obserwacji przez dziecko zachowania się innych osób często obserwujemy chęć naśladownictwa bądź wręcz identyfikacji z tymi osobami. Są różne czynniki kształtowania się postaw. Wyróżnia się z nich dwa: indywidualne i społeczne. Wśród czynników indywidualnych wpływających na rozwój dziecka ważną rolę przypisuje się wiekowi rozwojowemu dziecka. Na podstawie codziennej obserwacji można wyraźnie stwierdzić, że wraz z wiekiem zmieniają się postawy wobec rodziców nauczycieli, a także różnych autorytetów. Na pewno duży wpływ na zmianę postaw mają nie tylko cechy rodziców, rodzeństwa czy nauczyciela, ich autorytet i wiarygodność, lecz także cechy przekazu, który ze względu na zawarte w nim treści może mieć charakter emocjonalny lub racjonalny, jednostronny lub dwustronny. *Współczesna szkoła* ma za zadanie dostarczenie wystarczająco dużego i funkcjonalnie wartościowego zasobu poprzez kształcenie, zaś wychowanie względnie trwałej stabilizacji długoterminowej. Takie zadanie spełnia wychowanie dla wartości. Aby w tych dwóch zakresach być skutecznym należy wspomagać rozwój intelektualny zgodnie z jego możliwościami, czyli budować zasoby oraz ukazywać drogi uzyskiwania ich stabilności w odpowiednim momencie rozwoju dziecięcego mózgu, w należyty sposób. Do tego potrzebna jest znajomość mózgowych mechanizmów uczenia się w ich rozwojowym wymiarze. *Współczesna szkoła w polskim systemie oświaty* spełniać powinna trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną (kształcić u uczniów umiejętności opisane w podstawie programowej

---

<sup>12</sup> K. Kroczy, *Kształtowanie postaw uczniów*, [w:] strona internetowa <https://parenting.pl/ksztaltowanie-postaw-uczniow>, dostęp z dn. 07.08.2017.

kształcenia ogólnego), wychowawczą (wspomagać dom rodzinny w kształtowaniu u dziecka powszechnie akceptowanych postaw) oraz opiekuńczą (sprawować opiekę nad dziećmi powierzonymi przez rodziców nauczycielom na czas ich edukacji). Obowiązkiem szkoły jest wyposażanie młodego człowieka w umiejętność dostosowywania się do powszechnie akceptowanych norm społecznych i wykształcenie w nim określonych postaw. Kształtowanie postaw uczniów w szkole dokonuje się poprzez wdrożony system oddziaływań wychowawczych zawarty w szkolnym programie wychowawczym, a jego realizacja zapewnia spójność działań wychowawczych. *Współczesna szkoła koniecznie musi odpowiedzieć na pytanie, jak wpajać młodzieży wartości, jak kształtować postawy mądrych i światłych obywateli, gorliwych patriotów, rozsądnych Polaków w epoce wszechobecnych mediów elektronicznych i dekonstruowania wzorców.* Co przeciwstawić światu, w którym młody człowiek znajduje antywzorce czy fałszywe ideały źle pojętej absolutnej wolności oznaczającej w istocie samowolę? Co czynić, gdy pojęcie wartości kojarzy się młodzieży przede wszystkim z materialistycznym podejściem do życia? Odpowiedź brzmi jasno: to szkoła jest bastionem prawdziwych wartości, które nadają sens kulturze oraz ludzkiemu życiu. To szkoła, oprócz domu rodzinnego, musi wpajać uczniom wielkie idee takie, jak ojczyzna, wolność, miłość czy mądrość. To pracujący w szkole nauczyciele muszą odgrywać rolę autorytetów i mistrzów kształtujących postawy młodego pokolenia, pokazujących, jak żyć w niezwykle skomplikowanym świecie później<sup>13</sup>.

Istnieje wiele teorii kształtowania postaw. Jedne mówią o tym, że kary i nagrody o charakterze społecznym są decydującym czynnikiem w tym procesie, inne zaś mówią o konieczności oddziaływania na uczucia, które mogą przekształcić przekonania dziecka. Jest jeszcze inna teoria dotycząca przedmiotu postawy, która zakłada, że decydujący wpływ na kształtowanie postaw ma przekaz informacji. Trzeba pamiętać, że postawy często stają się trwałymi cechami osobowości, gdyż często mają one silne powiązania z emocjonalnymi i silnie umotywowanymi doświadczeniami, choć jak wiadomo nie są czymś niezmiennym. I tak początkowo negatywna postawa ucznia do nauczyciela może się przekształcić w pozytywną pod wpływem jego wartościowych cech charakteru, fachowej wiedzy i innych właściwości. Postawy wiążą się ściśle z opinią, która jest zawsze świadoma i może być wyrażona słowami. Opinie dotyczą oczekiwań czy przewidywań co do konsekwencji pewnych sposobów postrzegania. Uczeń o negatywnej postawie do danego przedmiotu nie lubi tego przedmiotu. Skłonny jest też przewidywać, że udział w tej lekcji nie będzie mu

<sup>13</sup> M. Łobocki, *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1993, s. 125.

sprawa przyjemności. Rola nauczyciela ma celu zmiany negatywnej postawy ucznia i powinna polegać na tym, że przeprowadzi on rozmowy oraz przedstawi wiarygodne informacje, na temat atrakcyjności lekcji. Najlepszym jednak czynnikiem wpływającym na zmianę postawy ucznia jest to, aby wystąpiły pożądane reakcje u ucznia takie, jak radość, zadowolenie i satysfakcja.

Współczesny nauczyciel powinien posiadać duże zdolności metodyczne, gruntowną i rzetelną wiedzę, którą należy nieustannie aktualizować. Nauczyciel powinien także wiedzieć, że we *współczesnej szkole* nie ma miejsca na stosowanie gotowej recepty na wychowanie, gdyż każde dziecko jest inne, a zadaniem wychowawczym jest stworzenie optymalnych warunków rozwoju ucznia, zaś celem wychowania jest rozwój człowieka zgodny z jego potrzebami i osiągnięciami. Metody wychowania (takie, jak: aktywne słuchanie, dialog, metody aktywizujące oddziaływanie na emocje i motywy działań, trening psychiczny) z kolei powinny być skierowane na wzmacnianie dyspozycji rozwojowych, a nie wywoływanie zmian. Tradycyjny układ: wiadomości – sprawności (umiejętności) – postawy (system wartości) powinien zostać zastąpiony nowym porządkiem: postawy (system wartości) – sprawności (umiejętności) – wiadomości. Ta zmiana oznacza przesunięcie akcentu na kształcącą i wychowawczą funkcję nauczania-uczenia się, bowiem rozwój jest istotną wartością i swoistą prawdą o człowieku.

**Motorem postaw są wartości.** To one decydują o tym, jakiego dokonamy wyboru, czy zadbamy o własny rozwój, czy oddamy się głównie przyjemnościom, czy przejmemy odpowiedzialność za swoje życie, czy pozwolimy na to, aby inni za nas decydowali, czy z wytrwałością będziemy dążyć do celu, czy poddamy się przy pierwszej drobnej przeszkodzie. Wartości i postawy **napędzają motywację uczniów do nauki, do przyswajania nowej wiedzy i umiejętności, do osiągania coraz lepszych rezultatów.** To one paradoksalnie powodują, że nauczyciel może zrealizować program. Jeżeli zmienić perspektywę z krótkoterminowej na długoterminową, okaże się, że szkoła jest dla ucznia, a nie uczeń dla szkoły. Wtedy samoistnie pojawią się metody pracy pozwalające nam **odejść od testów i kultury nauczania**, w której aktywny jest tylko nauczyciel, a uczniowie się nudzą. I będzie **ją można zastąpić kulturą uczenia się**, w której uczeń jest pełnoprawnym uczestnikiem procesu edukacji nastawionej równolegle na kształtowanie postaw i umiejętności oraz przyswajanie wiedzy. Niezbędne jest do tego **zaspokojenie potrzeb emocjonalnych dzieci i budowanie więzi z uczniami.** Uczniowie są w stanie zrobić bardzo wiele dla „ważnych” dorosłych. Dlatego pójdą za nauczycielem, z którym są związani, który okazuje im szacunek i życzliwość, a nie tylko wymaga. Nawet jeśli nie są szczególnie zainteresowani tematem lub proponowanym działaniem, przy-



mą wskazówki i uwagi, mimo że bywają bolesne lub niewygodne. To jest nadal motywowanie z zewnątrz, ale o wiele skuteczniejsze niż kary i nagrody. Natomiast kluczem do tego, aby dzieciom „chciało się chcieć” jest w dużym stopniu zaspokojenie potrzeby przynależności. Lęk przed odrzuceniem – nie tylko w szkole – wywołuje tak silne zagrożenie u dzieci, że muszą większość energii życiowej poświęcić na radzenie sobie z nim, a to zaburza ich zdolności poznawcze. Kiedy jednak czują się zauważone i docenione powraca naturalne zaciekawienie otaczającym światem oraz pojawia się wewnętrzna siła, aby podjąć starania i robić postępy. Nie ma innego sposobu – każdemu dziecku, indywidualnie, musimy poświęcić czas i uwagę. Ono musi wiedzieć, że zarówno ono samo, jak i jego wysiłki, a nie tylko wyniki są dla nas ważne.

Zadanie, przed którym staje współczesna szkoła, polega na budowaniu trwałych i silnych postaw, dzięki którym młody człowiek będzie w stanie odnaleźć się w skomplikowanej rzeczywistości pełnej medialnego zgiełku chaosu, czy polifonii rozmaitych, często sprzecznych, idei.

**Streszczenie:** Artykuł podejmuje próbę odniesienia się do etosu pracy w pedagogice Marii Montessori w kontekście kształtowania przekonań i postaw oraz do istoty wychowania przez pracę w procesie edukacji, a przede wszystkim wychowania dla wartości w edukacji szkolnej, co stanowi obecnie wyzwanie dla współczesnej szkoły. Praca w tym aspekcie winna stanowić o aktywności dziecka, oczywiście na miarę jego możliwości, jako poznanie jej wartości i przygotowanie do jej rozumienia. Według Montessori praca to stały element życia człowieka, od najmłodszych lat jest źródłem cennych informacji i warunkiem zaspokojenia potrzeb, dlatego znaczenie wychowania przez pracę i do pracy jest tak ważnym wyzwaniem dla edukacji. To właśnie takie wychowanie ma na celu pomóc dziecku w ukształtowaniu jego stosunku do pracy i takich postaw wobec pracy, które pozwolą mu na zadowalające, twórcze i radosne funkcjonowanie w społeczeństwie. Wychowanie przez pracę ma bowiem istotny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka, kształtowanie jego osobowości, charakteru oraz postaw społecznych. Obowiązkiem zaś współczesnej szkoły jest wyposażanie młodego człowieka w umiejętność dostosowywania się do powszechnie akceptowanych norm społecznych i wykształcenie w nim określonych przekonań i postaw.

**Słowa kluczowe:** dziecko, etos pracy, nauczyciel, postawy, proces nauczania, wartości, współczesna szkoła, uczeń

**Abstract:** The article attempts to refer to Maria Montessori's ethos of work in the context of shaping beliefs and attitudes and the essence of education through work in the process of education and, above all, the upbringing for values in school education, which is now a challenge to modern school. The work in this aspect should constitute the activity of the child, of course, to the extent of his or her potential, as a knowledge

of its value and preparation for its understanding. According to Montessori, work is a constant element of human life, since from the early childhood it is a source of valuable information and a condition for satisfying the needs, therefore the importance of education through work and for work is such a crucial challenge to education. This way of upbringing is aimed at helping the child to shape his relationship to work and such attitudes towards work that will enable him satisfactory, creative and joyful functioning in society. Education through work has a significant impact on the child's comprehensive development, the shaping of his personality, character and social attitudes. The duty of the modern school is to equip young people with the ability to adapt to universally accepted social norms and to develop certain beliefs and attitudes within them.

**Keywords:** attitudes, child, education, ethos of work, present school, pupil, teacher (schoolteacher), values

### Bibliografia

- Handy Ch., *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie*, tłum. J. Pieńkiewicz, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999.
- Jarodan J., *Pedagogika Marii Montessori*, [w:] „Trendy – uczenie w XXI wieku” 2005, nr 3, CODN.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wyd. PWN, Warszawa 1982.
- Kroczyński K., *Kształtowanie postaw uczniów*, [w:] strona internetowa <https://parenting.pl/ksztaltowanie-postaw-uczniow>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Królica M., *Wychowanie przez pracę i do pracy w przedszkolu – odkrywanie wartości pracy przez najmłodszych*, [w:] „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” 2010, nr 3-4.
- Lengrand P., *Obszary permanentnej samo edukacji*, tłum. I. Wojnar i J. Kubina, Wyd. Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 1995.
- Łobocki M., *Pedagogika wobec wartości*, [w:] *Kontestacje pedagogiczne*, red. B. Śliwerski, Wyd. Impuls, Kraków 1993.
- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, Wyd. PWN, Warszawa 1976.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Montessori M., *Domy dziecięce. Metoda pedagogiki naukowej stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Schoenebeck H., *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, tłum. D. Sztobryn, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.

Piotr Kowolik

---

## **O ZMIANACH W SZKOLNICTWIE ZAWODOWYM W POLSCE PO REFORMIE**

**ЗМІНИ В НАУКИ В ПОЛЬЩІ РЕФОРМА**

**CHANGES IN VOCATIONAL TRAINING  
IN POLAND AFTER THE REFORM**

„Jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana”.

Heraklit z Efezu (540-450 p.n.e.)

### **1. Stwierdzenia wstępne**

Szkoła polska ma na pewno nauczyć logicznego myślenia, maksymy, że z niczego nie ma nic, że wszystko musi mieć swój początek i koniec, że nie ma rzeczy, których nie da się ogarnąć nie tyle liczbami, ile logiką umysłu. To są idee, które wpojone w dobrej szkole, pozostają na całe życie i na tym fundamencie można budować każdą nadbudowę zawodową.

Jeśli uczeń wybiera to, co go pasjonuje, jest ukierunkowany, to na pewno ma w jakiś sposób łatwiejszy start w życie zawodowe i możliwą dalszą ścieżkę edukacją, natomiast jest to ciągle niewielki odsetek osób. Jedyne część uczniów w wyborze szkoły o profilu zawodowym trafia z umiejętnościami, z talentem, z zainteresowaniami. Pozostali uczniowie szukają dalszej drogi, dlatego czas szkoły ponadgimnazjalnej to jest też takie szukanie swojego miejsca w życiu i nierzadko się zdarza, że po technikum wybiera się studia humanistyczne.

We wcześniejszych latach edukacja wielu osób kończyła się na szkole średniej. Była też większa staranność w wybieraniu średniego wykształcenia, aby później szkoła przerodziła się w zawód lub późniejszy kierunek studiów. Szkoła zawodowa, technikum są bardzo często etapem do podjęcia studiów.

Oferta szkół średnich i zawodowych, nakierowana na zdobycie zawodu, jest coraz szersza i na tyle interesująca, że może być świetną inwestycją w przyszłość. Rozszerza zdolności, możliwości w późniejszym wyborze zawodu i znalezienia się na trudnym przecież rynku pracy. Żadna szkoła zawodowa nie zamyka możliwości dalszego kształcenia, a daje dodatkowe atuty – doświadczenie w wyborze docelowego zawodu. Od września 2017 roku funkcje te przejmują szkoły branżowe<sup>1</sup>.

## 2. Od zmiany do rozwoju

Szkoła dnia dzisiejszego, aby mogła należycie spełniać swoje zadania, musi być szkołą nowoczesną, realizującą nowe funkcje nie tylko dydaktyczne, ale i wychowawcze oraz opiekuńcze. Nauczanie i wychowanie winno się opierać na integracji wychowania umysłowego, moralnego, technicznego, estetycznego, fizycznego, zdrowotnego. Uznając postulat integracji treści kształcenia za jedno z ważnych założeń koncepcji modernizacji szkoły końca XX stulecia i początku XXI wieku, należy podjąć i kontynuować odpowiednie działania, od przedszkola poprzez całościowy rozwój człowieka<sup>2</sup>.

Współczesna szkoła jako instytucja przygotowująca do uczestnictwa w życiu nie może koncentrować się wyłącznie na wzbogacaniu wiedzy i jej porządkowaniu, lecz powinna rozwijać umiejętności, które mogłyby stanowić narzędzie poznania i zmieniania otaczającej rzeczywistości, zdobywania wiedzy oraz samodzielnego jej porządkowania i oceniania. W procesie edukacji należy więc tak organizować różnorodne sytuacje i stworzyć dziecku takie okazje do podejmowania zadań, aby nauczyło się ono samodzielności w zdobywaniu informacji, organizowaniu własnych działań.

Pojęcie „zmiana” doczekało się wielu odpowiedników. W pracy szkoły mówimy o zmianach edukacyjnych, określając je jako: reformy, nowatorstwo, innowacje, modyfikacje, usprawnienia. Zmiana to adaptacja rozwiązania już

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dziennik Ustaw RP z dnia 31 marca 2017 r., poz. 703.

<sup>2</sup> Więcej czytelnik znajdzie w książkach: K.M. Czarnecki, *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec 2006; tegoż: *Różnice indywidualne człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013; tegoż: *Psychologia różnic indywidualnych cech człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014; tegoż: *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015; *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, red. K.M. Czarnecki, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.

realizowanego, gdzie indziej w innych sytuacjach lub kreowanie czegoś nowego, nieznanego. Sam termin „zmiana” ma wiele znaczeń. Nas interesować będą zmiany w zakresie systemu edukacji, czyli szkoły.

Kierowanie zmianą będziemy określać przedsięwzięcia uwzględniające etapy:

- *przygotowania zmiany, czyli inicjacji* – polega na zaplanowaniu działań, które należy wykonywać, jak również jest to wiele analiz i ocen oraz wybór najwłaściwszej z wielu ofert. Przygotowując zmianę, należy brać pod uwagę czynniki napędzające, jak i hamujące. To sami nauczyciele i inni pracownicy szkoły mogą wspierać zmianę, jak również ją utrudniać;

- *wdrażania zmiany (implementacji)* – dotyczy zjawiska oporu ze strony nauczycieli mających wdrażać zmiany. Wobec powyższego należy wyjaśniać ideę zmiany, włączyć uczestników do ich projektowania, wspierania, negocjowania, pozytywnego manipulowania, a w ostateczności wyraźnego lub ukrytego wymuszania, co w efekcie końcowym ma wprowadzić zmianę w postawach i wartościach i stać się samo w sobie procesem twórczym<sup>3</sup>;

- *ocena efektywności instytucjonalizacji (utrwalania lub odrzucenia)* – polega na poddawaniu zmian procesowi ewaluacji w trakcie ich wdrażania poprzez monitoring, który pozwala na systematyczne korekty, w odbieganiu od założonego celu.

Proces zmiany składa się z następujących elementów: potrzeba, cel, zakres, poziom, kontekst, czyli misja<sup>4</sup>, ludzie zmian i przywódca, czyli lider, nastawienie i uwarunkowanie zmian, inicjacja, wdrożenie, utrwalenie, ewaluacja zmiany.

Zmiana oznacza planowane i nieplanowane, pożądane i niepożądane zdarzenia i procesy. Najnowsze tendencje w organizacji i kierowaniu wskazują na konieczność tworzenia klimatu dla wprowadzenia zmian. Istotą tego podejścia jest wspólna wizja przyszłości szkoły, która spostrzegana jest jako ucząca się organizacja, czyli organizacja dążąca do realizacji wizji poprzez planowanie, wdrażanie zmian i ocenianie ich rezultatów.

Zmiana odznaczać się winna następującymi cechami: gotowością do wprowadzenia zmiany: adekwatnością, czyli znajomością jej realizatorów; zapleczem (zasobami materialnymi). Sukces szkoły zależy od umiejętności dostosowania się do zmieniających się warunków zewnętrznych, co wiąże się

<sup>3</sup> D. Elsner, *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999.

<sup>4</sup> J. Pielachowski, *Sto spraw szkoły. Mini encyklopedia prawno-organizacyjna*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2003, s. 23-24.

bezpośrednio z koniecznością wprowadzania zmian, jak również z koniecznością przewidywania potrzeby ich wprowadzenia i umiejętnościami w zakresie kierowania ludźmi w czasie wdrażania zmian.

Biorąc pod uwagę fakt, że we współczesnym świecie ludzkim rysuje się coraz wyraźniejsza konkurencja, rywalizacja, a jednocześnie dążenie do porozumienia i integracji działań, jawi się coraz wyraźniej problem jakościowego rozwoju, przygotowania i funkcjonowania człowieka, zwłaszcza ludzi młodych. Trzeba coraz skuteczniej przygotowywać młode pokolenia Polaków do pracy, konstruktywnej rywalizacji oraz twórczych sukcesów i twórczego życia. Zachodzi coraz wyraźniejsza potrzeba integrowania sił i środków oraz twórczego współdziałania różnych instytucji oświatowo-wychowawczych i naukowych (uczelnie wyższe, instytuty) dla realizacji celów i zadań, jakie są stawiane przez współczesny świat<sup>5</sup>.

Czesław Plewka pojęcie rozwoju definiuje jako: „nieodłączny atrybut istnienia, jest procesem przeobrażeń, zmian, przechodzenia od stanów lub form bardziej złożonych lub pod pewnym względem doskonalszych, prowadzącego do stanu lepszego. Rozwój jest procesem zmian zachodzących w czasie, przebiegających w określonym kierunku, pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujących w sposób uporządkowany oraz ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie uwarunkowań podmiotowych i środowiskowych”<sup>6</sup>.

Najlepiej rozwinięte gospodarki świata wpajają swoim obywatelom konieczność uczenia się przez całe życie, stosując mechanizmy kształcenia pozwalające na bycie wielozawodowcem.

Ciągłe zmiany, dynamiczny postęp i rozwój, to widoczne znamiona XXI stulecia. Nacisk i pragnienie tego, co nowe, i wysokiej jakości, przy równoczesnym coraz krótszym cyklu życia produktów i usług. To wszystko wpływa na rynek pracy, który eliminuje miejsca zatrudnienia o charakterze rutynowym, niewymagającym wysokich kwalifikacji. Pośród cenionych umiejętności współczesnego pracownika z pewnością można wyróżnić:

<sup>5</sup> D. Elsner, *Przekształcanie modeli myślowych w procesie zmiany*, [w:] *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaert, D. Elsner, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2006, s. 57-58.

<sup>6</sup> C. Plewka, *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbożony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wyd. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016, s. 24.

- zdolność pracy w zespole (polega na wykonywaniu wspólnego zadania przy takich samych lub zróżnicowanych funkcjach członków zespołu)<sup>7</sup>;
- budowanie i podtrzymywanie kontaktów zawodowych (kontakt z jakąś osobą; komunikujemy się z nią spotykamy lub stykamy się z nią)<sup>8</sup>;
- efektywne komunikowanie (proces, w wyniku którego jednostka przekazuje i odbiera informacje w bezpośrednim kontakcie z innymi jednostkami)<sup>9</sup>;
- prowadzenie negocjacji (dwu-względnie wielostronny proces komunikowania, którego celem jest rozwiązanie określonego konfliktu)<sup>10</sup>.

Dobry zawód i wszechstronność kwalifikacyjna pracowników mają ogromne znaczenie wobec technologii zmian na rynku pracy. Integracja różnych i nowych technologii powoduje wzrost znaczenia szczególnych kompetencji „stanowiących zbiór wiedzy, umiejętności dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji zadań”<sup>11</sup> – oczekiwanych od potencjalnych pracowników. Zwiększająca się elastyczność organizacji pracy podnosi rangę wszechstronności kwalifikacyjnej pracobiorcy. Nie bez znaczenia jest wpływ umiędzynarodowienia i globalizacji na potrzebę ciągłego doskonalenia zawodowego zatrudnionych, jak i pracodawców.

W Polsce zauważalny jest wzrost liczby zawodów deficytowych, szczególnie w dużych miastach. Najczęściej wskazanymi zawodami są: kierowca samochodów ciężarowych, kierowca autobusów. Najwięcej problemów ze znalezieniem odpowiednich osób do pracy można się spodziewać w budownictwie i przemyśle; poszukuje się spawaczy, cieśli i stolarzy budowlanych, murarzy i tynkarzy.

Inne branże z niedostatkiem pracowników to gastronomia, służba zdrowia i usługi medyczne (pielęgniarki, położne, opiekunki osób starszych lub niepełnosprawnych). Duże zapotrzebowanie na specjalistów z zakresu informatyki (programista, administrator baz danych oraz operatorów systemów informatycznych)<sup>12</sup>.

<sup>7</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa 2004, s. 193.

<sup>8</sup> *Leksykon profesjologiczny*, red. K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz, Oficyna Wydawnictwa „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 86.

<sup>9</sup> M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiki specjalnej*, WN PWN, Warszawa 2013, s. 157.

<sup>10</sup> *Leksykon profesjologiczny*, dz. cyt., s. 108.

<sup>11</sup> P. Kowolik, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] M.T. Michalewska, P. Kowolik, *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 27.

<sup>12</sup> A.G., *Jakie zawody dają gwarancję pracy, a jakie nie*, „Dziennik Zachodni” z dnia 15 lutego 2017 r.

### 3. Szkoły branżowe szansą na atrakcyjny zawód

Obecne zasadnicze szkoły zawodowe są mało atrakcyjne lub nie są atrakcyjne dla młodzieży. Są to nadal szkoły drugiego wyboru. Zmiana nazwy powinna poprawić społeczny odbiór szkoły, pozytywnie motywować do podjęcia nauki w tym typie szkoły. Chodzi też o to, by uczniowie szkół zawodowych przestali być odbierani jako ci gorsi, a wręcz przeciwnie, by byli postrzegani jako osoby świadomie wybierające swoją drogę zawodową. Uczeń powinien kończyć szkołę ze wszystkimi uprawnieniami koniecznymi do podjęcia pracy w swoim zawodzie.

Proponowane zmiany w szkolnictwie zawodowym zmierzają od 1 września 2017 roku właśnie w tym kierunku. Pracodawcy oczekują, aby w procesie kształcenia doskonalili nie tylko umiejętności merytoryczne w zakresie kwalifikacji, ale również kompetencje personalne i społeczne. Absolwenci szkół zawodowych powinni posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe odpowiadające potrzebom współczesnego rynku pracy.

W ramach zmiany ustroju szkolnego od roku szkolnego 2017/2018 wprowadzona zostanie trzyletnia branżowa szkoła I stopnia dla młodzieży. Kształcenie w niej będzie odbywało się w zawodach wpisanych do klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Przewiduje się, że wszystkie zawody przyporządkowane do tego typu szkoły będą zawodami jednokwalifikacyjnymi, przy czym część z nich będzie miała kwalifikację wspólną z zawodem nauczany na poziomie technikum.

Podpisane w 2017 roku rozporządzenie Ministerstwa Edukacji w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego określa 213 zawodów, w których kształcenie będzie mogło być prowadzone od 1 września 2017 roku<sup>13</sup>.

Od września 2017 roku trzyletnie szkoły zawodowe zmieniają się w trzyletnie szkoły branżowe I stopnia. Dwa lata później zaczną funkcjonować szkoły branżowe II stopnia, ich absolwenci będą mogli przystąpić do matury i kontynuować naukę na studiach. Nauka w technikach zostanie wydłużona z 4 do 5 lat. Szkoły branżowe mają być mocno nastawione na współpracę z pracodawcami<sup>14</sup>.

Kształcenie w branżowej szkole I stopnia będzie odbywało się w zawodach ustalonych dla przekształconej zasadniczej szkoły zawodowej, natomiast ukończenie branżowej szkoły II stopnia pozwoli uzyskać wykształcenie

<sup>13</sup> U. Bauer, *Szkoła branżowa szansą na atrakcyjny zawód*, „Dziennik Zachodni” z dnia 24 kwietnia 2017 r., s. 3.

<sup>14</sup> M. Krężel, *Jaką szkołę warto wybrać?*, „Dziennik Zachodni” z dnia 15 maja 2017 r.



średnie branżowe i dyplom technika po zdanym egzaminie. Po ukończeniu branżowej szkoły II stopnia i po zdaniu egzaminu maturalnego absolwent tej placówki może uzyskać świadectwo dojrzałości i kontynuować naukę na studiach wyższych<sup>15</sup>.

Cały świat potrzebuje fachowców, specjalistów w konkretnych dziedzinach i rzemieślników, którzy świetnie wykonują swój zawód. Wiele osób zachęca młodzież, żeby postawiła na kształcenie zawodowe.

Na młodego człowieka czeka wiele możliwości. Może skończyć dobrą szkołę, dodatkowo kurs, żeby podnieść swoje umiejętności i zdobyć kolejne kwalifikacje. Nawet w czasie nauki może odbyć superpraktyki u pracodawcy. Najlepiej wybrać taki zawód, po którym nie będzie problemów ze znalezieniem pracy. Są perspektywy i warto skorzystać z oferty, którą daje kształcenie zawodowe. Należy pamiętać, że kształcenie zawodowe musi cechować wysoka jakość, czyli bliski związek z praktyką, realiami pracy. Kształcenie zawodowe powinno mieć poprawnie opracowany i sprawdzony wcześniej program nauczania do potrzeb praktyki, odpowiednio przygotowaną bazę dydaktyczną oraz współpracę z firmami usługowymi, produkcyjnymi. Tylko taka koalicja na rzecz rozwoju edukacji zawodowej będzie silna. Dzięki takiemu partnerstwu można rozpoznać potrzeby uczniów z jednej strony, a z drugiej współpraca z przedsiębiorcami jest niezbędną i konieczną, by zapewnić jakość kształcenia i bliskość z pracą zawodową. Szkolnictwo zawodowe jest drogą, wymaga ogromnych nakładów. Aby je należycie zmienić i podnieść jego jakość, muszą się w to zaangażować władze rządowe (ministerstwa), samorządowe i pracodawcy<sup>16</sup>. Te wszystkie planowane działania na obszarze kształcenia zawodowego objąć powinny między innymi wyposażenie szkół i placówek prowadzących kształcenie zawodowe w sprzęt i materiały niezbędne do realizacji i kształcenia w zawodach. Przewidziane winny być realizacje projektów o charakterze regionalnym, zwiększającym dostęp do nowoczesnych technologii i wyposażenia. Podjęte winny być działania służące rozwojowi współpracy szkół zawodowych z ich najbliższym otoczeniem społeczno-gospodarczym: pracodawcami, instytucjami rynku pracy, uczelniami.

Wydaje mi się, że istotną z punktu widzenia skuteczności rolę w zachęcaniu młodzieży do wyboru szkoły branżowej będzie odgrywał sprawnie funkcjonujący w nowym systemie oświatowym system doradztwa zawodowego.

Ze względu na konieczność podkreślenia wagi działań z zakresu doradztwa zawodowego kierowanych do uczniów, w ustawie wskazano na realiza-

<sup>15</sup> K. Borek, *Reforma szkolna*, „Dziennik Zachodni” z dnia 18 maja 2017 r.

<sup>16</sup> *Barometr zawodów*, Wojewódzki Urząd Pracy, Katowice 2017.

cję zajęć z zakresu doradztwa zawodowego jako jedną z form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. Ministerstwo Edukacji Narodowej określać będzie warunki i sposoby realizacji i organizacji doradztwa zawodowego w szkołach i placówkach oraz wymagań w zakresie przygotowania osób realizujących doradztwo zawodowe w tychże placówkach, uwzględniając rolę doradztwa zawodowego we wspieraniu uczniów w procesie podejmowania decyzji zawodowych.

Pisząc o zawodach przyszłości w różnych województwach Polski, musimy mieć świadomość istnienia aktywnych programów operacyjnych samorządów województw, samorządów lokalnych, które będą wspierały rozwój nowych kierunków specjalizacji, np. inżynierii medycznej, urządzeń transplantacyjnych, potrzeby onkologii, środowiska, energetyki, rewitalizacji terenów przemysłowych i ich rekultywacji; technika lotniskowych służb operacyjnych, portów i terminali; technika urządzeń i systemów energii odnawialnych; technika mechaniki; technika cyfrowych procesów graficznych.

Według Głównego Urzędu Statystycznego stopa bezrobocia za rok 2016 wyniosła 8,2%. To najniższy wynik od 25 lat<sup>17</sup>. Czy pracodawcy muszą martwić się o pozyskiwanie pracowników? Nie bez znaczenia w poszukiwaniu wspólnego języka oraz punktów styecznych gwarantujących pracodawcom stabilność kadrową opartą o zaangażowanych i zadowolonych pracowników jest kultura organizacji, nad którą pochyla się coraz większa liczba polskich pracodawców. Wyzwaniem dla tych pierwszych jest odnalezienie się w nowej rzeczywistości organizacyjnej i uznanie wartości z nią związanych za własne. Dla drugich – stworzenie miejsca, zespołu, marki, z którą pracownicy będą chcieli się identyfikować.

Młody człowiek rozpoczynający karierę zawodową powinien określić to, co chce w życiu robić. Dla pracodawcy każdy pracownik to inwestycja, która powinna się zwrócić. Jest to dwustronna relacja, w której wiedza, zaangażowanie, kreatywność, zmiana, rozwój pracownika przekładają się na konkretne wyniki zakładu pracy.

#### **4. Profesjolog – doradcą zawodowym w szkole**

System edukacji powinien odpowiadać na potrzeby społeczne i gospodarcze. Dzisiaj w Polsce obserwujemy wyraźne zmiany na rynku pracy, które pokazują, że w coraz większej ilości przedsiębiorstw czy zawodów notujemy deficyt wykwalifikowanych pracowników.

<sup>17</sup> *Rocznik statystyczny 2016*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017.

Funkcjonowanie szkoły polega na „dokonujących się w czasie zmian jej stanów, nie powodujących jednak trwałych zmian ani w jej częściach, ani w powiązaniach między nimi, a więc nie zmieniających jej struktury”<sup>18</sup>. Jest to proces organizacyjny nie naruszający równowagi struktury szkoły, w którym zmiany mają charakter przejściowy i odwracalny.

Funkcjonowanie prowadzi do rozwoju organizacji – szkoły. Rozwój polega na nieodwracalnych, trwałych zmianach struktury organizacji, a więc składu jej poszczególnych części oraz powiązań między nimi. Jest to „proces organizacyjny naruszający równowagę dynamiczną struktury organizacyjnej i zmierzający do nowego stanu równowagi dynamicznej, którą będzie utrzymywał względnie trwale w zmienionej strukturze”<sup>19</sup>.

Wiadomo, jak dużą rolę w kształceniu odgrywa szkoła. Warto wybrać taką, która obok kształcenia ogólnego i zawodowego rozwija pasje (silne zamiłowanie do czegoś) oraz buduje poczucie własnej wartości. Dobra szkoła to oprócz ciekawych z przeszłością kierunków i specjalności powinna w swojej ofercie proponować zajęcia dodatkowe; atrakcyjne praktyki zawodowe krajowe. Przy wyborze zawodu u progu dorosłego życia nieodzownym staje się śledzenie oczekiwań pracodawców i pewnych luk na rynku pracy. O tym, że właściwy wybór szkoły ma wpływ na kształtowanie własnej ścieżki zawodowej, świadczą losy absolwentów.

Dobra szkoła to oprócz ciekawych z przyszłością kierunków i specjalności powinna w swojej ofercie proponować zajęcia dodatkowe; atrakcyjne praktyki u polskich pracodawców oraz staże zagraniczne u pracodawców na terenie Unii Europejskiej w ramach projektów ERASMUS+ i POWER-VET. Większość uczniów biorących udział w realizowanych projektach ma okazję poznać nowych ludzi, kulturę innego państwa. Oferta ta wyposaża uczniów w umiejętności i kwalifikacje wykraczające poza podstawę programową. Dobre szkoły zawodowe prowadzone są w oparciu o porozumienia zawarte z wyższymi uczelniami, Zakładami Doskonalenia Zawodowego, a w województwie śląskim z Katowicką Specjalną Strefą Ekonomiczną i Cechem Rzemiosł Różnych i Przedsiębiorczości.

Rynek pracy wymaga od każdego ucznia (słuchacza) świadomego i aktywnego podejścia do zagadnień związanych z planowaniem i rozwojem własnej kariery zawodowej. Wybór szkoły zawodowej w żadnym wypadku nie powinien być przypadkiem.

<sup>18</sup> J. Kurnal, *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1969, s. 185.

<sup>19</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWE, Warszawa 1972, s. 76.

Rolą profesjologa (doradcy zawodowego) jest właściwa diagnoza, ale przede wszystkim skonfrontowanie jej z aktualną sytuacją na rynku pracy. Cóż z tego, że uczeń ma zainteresowania w danym kierunku i wybranej specjalizacji – a na rynku pracy nie ma zapotrzebowania na ten rodzaj kwalifikacji specjalistów, co wpłynie negatywnie na znalezienie pracy. To z kolei rodzi frustrację jak wybór zawodu całkowicie niegodnego z predyspozycjami ucznia.

Zdaniem twórcy profesjologii Kazimierza M. Czarneckiego należy nasilić usługi doradztwa profesjologicznego (doradczego) już od klas początkowych<sup>20</sup>. Jeśli szkoły napotykać na tego rodzaju kłopoty doradcze, rodzice mogą skorzystać z poradni psychologiczno-pedagogicznej, powiatowych urzędów pracy, albo skorzystać z doradców Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej w Wojewódzkim Urzędzie Pracy w Katowicach czy w szkołach Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach.

Poważne potraktowanie tego problemu, tj. doradztwa zawodowego (lepiej – profesjologicznego – P.K.), będzie miało pozytywny efekt końcowy w przyszłości<sup>21</sup>.

Odpowiednio przygotowany profesjolog – doradca zawodowy, skutecznie złamie pewne stereotypy związane ze złą renomą szkół zawodowych<sup>22</sup>. Dobrzy specjaliści z właściwym zawodem w rękę nie mają i nie będą mieć problemu w zdobyciu pracy. Najważniejszą rolę powinien odgrywać profesjolog w zakresie doradztwa zawodowego, który będzie potrafił ukierunkować młodego człowieka co do zdobywania nowych kwalifikacji<sup>23</sup>.

## **5. Szkoła realizująca koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów**

Szkoła zawodowa działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy, uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego.

<sup>20</sup> K.M. Czarnecki, *Profesjologia – nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2016, s. 102-110.

<sup>21</sup> W. Goriszowski, P. Kowolik, *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*, Wydawnictwo WOM, Katowice 1989, s. 10.

<sup>22</sup> P. Kowolik, *Poradnictwo i orientacja zawodowa. Profesjolog – pasja czy zawód?*, Agencja Wydawnicza „Trio”, Katowice 2009, s. 27-29; tegoż, *Kim jest profesjolog?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3-4.

<sup>23</sup> K.M. Czarnecki, P. Kowolik, *Profesjologia – hasło encyklopedyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V(R), red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.

Koncepcja pracy szkoły rozumiana jest „jako wspólny pomysł na naszą szkołę całego środowiska szkolnego, pozwala na budowanie więzi, odczuwanie wspólnoty, poczucie podobieństwa z innymi członkami społeczności szkolnej, porozumiewanie się językiem podobnych znaczeń”<sup>24</sup>. Nauczyciele stwarzają sytuacje, które zachęcają uczniów do podejmowania różnorodnych aktywności. Uczniowie inicjują i realizują różnorodne działania na rzecz własnego rozwoju, rozwoju szkoły i społeczności lokalnej oraz angażują w nie inne osoby.

Szkoła realizuje działania wychowawcze i profilaktyczne, które są dostosowane do potrzeb uczniów i środowiska. Szkoły powinny dbać o respektowanie norm społecznych, co oznacza, że muszą kształtować postawy zgodne z wartościami i normami społecznymi. Poznawanie tych zasad i rozumienie ich znaczenia dla funkcjonowania społeczności szkolnictwa zawodowego stanowi element rozwoju, a świadomość tego, jak ważne jest przestrzeganie reguł, decyduje o sukcesie młodzieży. Istotne staje się uczenie szacunku i zrozumienia wobec odmienności, uwrażliwienie członków społeczności szkolnej na różne zachowania będące patologicznymi oraz prowadzenie działań antydyskryminujących.

Szkoły powinny prowadzić działania kształtujące pozytywny klimat sprzyjający uczeniu się. Priorytetem szkolnictwa funkcjonującego w społeczeństwie wiedzy jest propagowanie uczenia się przez całe życie i uświadamianie, że nie kończy się ono wraz z opuszczeniem murów szkolnych, ale będzie trwać przez całe dorosłe życie. Ta informacja daje nadzieję na systematyczny i ciągły rozwój oraz kreowanie własnej kariery zawodowej.

Zarządzanie szkołą sprzyja udziałowi nauczycieli oraz uczniów i rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących szkoły. Skuteczne kierowanie szkołą zawodową sprzyja wykorzystywaniu aktualnej wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych. Kluczowym elementem decydującym o jakości każdej szkoły jest zarządzanie, które służy jej rozwojowi. Skuteczni dyrektorzy szkół branżowych działają celowo, zatrudniając dobrych nauczycieli, budując wspólne rozumienie głównego celu pracy, dzieląc się odpowiedzialnością i angażując nauczycieli w proces podejmowania decyzji. Chodzi o to, aby wszystkie działania w szkole były skoncentrowane na uczeniu się oraz dyrektor wspierał nauczycieli w rozwoju i ułatwiał realizację wspólnie uzgodnionych celów.

Jaką drogą rozwoju i jaki sposób kształcenia wybrać, by podołać przyszłym trendom gospodarczym? Na potrzeby rynkowe starają się odpowie-

<sup>24</sup> Szkoła. Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015, s. 4.

dzień kierunku kształcenia zawodowego, które zgodnie z taktyką elastycznego nauczania pozwalają na poszerzenie i pogłębienie wiedzy oraz umiejętności. Uczą, jak się odnaleźć w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, pracować mobilnie, efektywnie współpracować z otoczeniem pracy, jak skutecznie wykonywać swoją profesję na podobnych stanowiskach, w różnych miejscach i czasie.

W ostatnich latach organizacja edukacji zawodowej była zaniedbywana, co przyczyniło się do zastojów ustawicznej edukacji zawodowej. Braki specjalistów w zawodach wymagających specjalistycznych, rzemieślniczych umiejętności przyczyniły się do powstania niszy, a w ostatnich czasach przez swoją unikalność do wzmocnienia popytu na tego typu usługi.

Starzenie się społeczeństwa w Europie wpłynęło na wzrost zapotrzebowania względem zawodów związanych z opieką nad ludźmi starszymi, ich kształceniem, czy zagospodarowaniem czasu wolnego.

Współczesne szkolnictwo zawodowe może sprostać nowym zadaniom w zawodowej edukacji młodzieży i dorosłych. Odradzają się już istniejące kierunki zawodowe sugerowane przez pracodawców, którzy najlepiej potrafią określić, jakich pracowników potrzebują. Przykładem jest asystent kierownika produkcji filmowej. Kierunki kształcenia tego typu posiadają partnerów biznesowych, przez co mogą one na bieżąco reagować na zmiany w danej branży i kształcić tak, aby było to adekwatne do aktualnych potrzeb rynku. Dzięki takim działaniom i takim profilom szkół, wzrasta ranga szkolnictwa zawodowego.

W poprzednich latach, w poprzednim systemie społeczno-gospodarczym Polski, panował mit jednego zawodu na całe życie. Współczesny świat, dzięki dynamice sfery gospodarczej i zawodowej, nie pozwala na skuteczne prowadzenie własnej kariery zawodowej bez ustawicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, radykalnego poszerzenia swojej wiedzy. Ciągłe stanie przy jednym zawodzie, nie stanowi już szansy na systematyczny rozwój, czy satysfakcję i poczucie stabilizacji.

Nie można „stać” i zatrzymać się w całościowym rozwoju zawodowym. Współcześnie należy iść z duchem przemian i kłaść na dużą elastyczność i gotowość do zmian swojej profesji zawodowej.

**Streszczenie:** Od września 2017 roku szkoły zawodowe nie zamykają możliwości dalszego kształcenia. Dają dodatkowe atuty – doświadczenie w wyborze docelowego zawodu – funkcje szkół zawodowych przejmą szkoły branżowe. Zdefiniowano pojęcie zmian, scharakteryzowano zawody przyszłości, określono dużą rolę dobrej szkoły w kształceniu ogólnym i zawodowym. Nowoczesna, dobra szkoła prócz ciekawych

kierunków z przyszłością i specjalności ma w swojej ofercie proponować różnorodne zajęcia dodatkowe. Ważnym elementem profesjologii jest nasilenie usług doradztwa profesjologicznego.

**Słowa kluczowe:** szkoły branżowe, zmiana, etapy zmian, rozwój, kształcenie zawodowe, profesjolog

**Abstract:** From September 2017 vocational schools do not close the possibility of further education. They provide additional advantages – experience in the selection of the target occupation – vocational school functions will take over the school industry. The definition of change was defined, the professions of the future were characterized and the role of good schools in general and vocational education was defined. A modern, good school, besides interesting with the future of specializations and specializations, offers a variety of extracurricular activities. An important element of the profession is the intensification of professional counseling services.

**Keywords:** business schools, change, stages of change, development, vocational training, profesjolog

## Bibliografia

- A.G., *Jakie zawody dają gwarancję pracy, a jakie nie*, „Dziennik Zachodni” z dnia 15 lutego 2017 r.
- Barometr zawodów*, Wojewódzki Urząd Pracy, Katowice 2017.
- Bauer U., *Szkoła branżowa szansą na atrakcyjny zawód*, „Dziennik Zachodni” z dnia 24 kwietnia 2017 r.
- Borek K., *Reforma szkolna*, „Dziennik Zachodni” z dnia 18 maja 2017 r.
- Czarnecki K.M., Kowolik P., *Profesjologia – hasło encyklopedyczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. V(R), red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa: 2005.
- Czarnecki K.M., *Profesjologia – nauka o profesjonalnym rozwoju człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2016.
- Czarnecki K.M., *Psychologia różnic indywidualnych cech człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014.
- Czarnecki K.M., *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu, Sosnowiec 2006.
- Czarnecki K.M., *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2015.
- Czarnecki K.M., *Różnice indywidualne człowieka*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2013.

- Elsner D., *Doskonalenie kierowania placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 1999.
- Elsner D., *Przekształcanie modeli myślowych w procesie zmiany*, [w:] *Zmiana edukacyjna siłą napędową doskonalenia jakości pracy szkoły*, red. R. Schollaert, D. Elsner, Wydawnictwo Mentor, Chorzów 2006.
- Goriszowski W., Kowolik P., *Nadzór i doradztwo pedagogiczne we wzajemnych relacjach*, Wydawnictwo WOM, Katowice 1989.
- Kowolik P., *Kim jest profesjolog?*, „Nauczyciel i Szkoła” 2009, nr 3-4.
- Kowolik P., *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] M.T. Michalewska, P. Kowolik, *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
- Kowolik P., *Poradnictwo i orientacja zawodowa. Profesjolog – pasja czy zawód?*, Agencja Wydawnicza „Trio”, Katowice 2009.
- Krężel M., *Jaką szkołę warto wybrać?*, „Dziennik Zachodni” z dnia 15 maja 2017 r.
- Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiki specjalnej*, WN PWN, Warszawa 2013.
- Kurnal J., *Zarys teorii organizacji i zarządzania*, PWE, Warszawa 1969.
- Leksykon profesjologiczny*, red. K.M. Czarnecki, B. Pietrulewicz, Oficyna Wydawnictwa „Humanitas”, Sosnowiec 2010.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom – Warszawa 2004.
- Pielachowski J., *Sto spraw szkoły. Mini encyklopedia prawno-organizacyjna*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2003.
- Plewka C., *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, Wyd. Uczelniane Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2016.
- Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, red. K.M. Czarnecki, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2008.
- Rocznik statystyczny 2016*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół*, Dziennik Ustaw RP z dnia 31 marca 2017 r., poz. 703.
- Szkoła. Wymagania państwa. Uporządkowanie priorytetów i celów szkoły*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Warszawa 2015.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWE, Warszawa 1972.



CZĘŚĆ V

**Praktyka światowa edukacji  
zawodowej i ustawicznej**

---

ЧАСТИНА V

**Світова практика професійної  
і неперервної освіти**

---

PART V

**World practice of professional  
and lifelong education**



Олександра Бородієнко

---

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПРОВІДНИХ КОМПАНІЙ СВІТУ У СФЕРІ ЗВ'ЯЗКУ**

### **CESHY ROZWOJU KOMPETENCJI ZAWODOWYCH LIDERÓW WIODĄCYCH FIRM ŚWIATOWYCH W DZIEDZINIE KOMUNIKACJI**

#### **THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF THE HEADS OF WORLD LEADING COMPANIES IN THE FIELD OF COMMUNICATION**

У сучасному світі сфера зв'язку та інформатизації, яка включає поштовий, телеграфний, телефонний зв'язок, IP-телефонію, кур'єрську діяльність, проводове мовлення, спеціальний та фельдзв'язок, передачу і прийом телевізійних та радіопрограм, радіозв'язок і телебачення, нагляд та технічний контроль за використанням радіочастот, комп'ютерний та мобільний зв'язок, виробництво обладнання для телекомунікацій, створення програмного забезпечення для сфери зв'язку, має визначальний вплив як на розвиток світової економіки, так і на суспільні процеси в цілому. На Всесвітніх самітах «Інформаційне суспільство» (Женева, 2003 р.; Туніс, 2005 р.), обговорюючи порядок денний розвитку сфери зв'язку та інформатизації, представники урядів провідних країн, компаній-провайдерів та громадських організацій дійшли згоди щодо необхідності пов'язувати цілі розвитку сфери зв'язку та інформатизації з Цілями розвитку тисячоліття Організації Об'єднаних націй (ООН)<sup>1</sup>. У контексті забезпечення глобальних цілей сталого розвитку сфера зв'язку та

---

<sup>1</sup> *Resolution adopted by the General Assembly 55/2 «United Nations Millennium Declaration», General Assembly of United Nations, 18 September 2000, 9 s.*

інформатизації сприяє ефективному використанню ресурсів навколишнього середовища (через створення геоінформаційних систем, які містять комплексну інформацію для оцінки, моніторингу та використання ландшафтів); людських ресурсів (через зростання питомої ваги електронної комерції, віртуальних офісів, оптимізації процесів логістики та паперового документообігу). Технології документування, оцифрування та візуалізації даних про рівень бідності сприяють ефективному розповсюдженню ресурсів у глобальному масштабі; програми збору, аналізу, систематизації, статистичної обробки даних – виваженому прийняттю рішень у контексті досягнення цілей сталого розвитку<sup>2</sup>.

Поряд із вражаючими кількісними показниками розвитку цієї сфери варто відзначити деякі суспільні трансформації, які стали можливими завдяки розвитку сфери зв'язку та інформатизації. У світі зафіксовано 5 мільярдів підключень до мережі мобільного зв'язку, відтак рівень проникнення складає більше 90%; майже 2 мільярди жителів планети мають постійний доступ до мережі Інтернет; за період з 2003 до 2009 рр. рівень проникнення інтернет зв'язку збільшився вдвічі. Поширення феномену електронного урядування сприяє прозорості діяльності місцевих органів влади, демократизації процесів взаємодії між органами влади та громадянами, адаптації послуг до потреб та особливостей кожної місцевої громади, більш ефективному розподілу ресурсів, уникнення процесів корупції, поглибленню прозорості, підзвітності та ефективності на всіх рівнях управління<sup>3</sup>.

У 2014 р. компанія Ernst&Young, провідна світова компанія у сфері консультування та аудиту, провела ґрунтовне дослідження з метою ідентифікації ризиків та викликів, з якими зустрічається сфера зв'язку в глобальному масштабі. Було виділено 10 основних аспектів, які експерти визначають як загрози розвитку компаній сфери зв'язку: нездатність компаній позиціонувати себе в новій якості в новому ландшафті сфери зв'язку; недостатній рівень визначеності регуляторної політики в сфері зв'язку; ігнорування компаніями нових імперативів приватності та безпеки; нездатність компаній покращити рівень гнучкості та здатність до змін; недостатність співставних даних, алгоритмів та методик їх отримання для подальшого організаційного розвитку та покращення ефективності; відсутність методик та вимірників для впливу на рівень та

---

<sup>2</sup> *Top 10 Risks for Telecommunication 2014*, Ernst&Young, 2014, s. 32.

<sup>3</sup> *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, 2015, Pozyskano z: [http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815\\_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf](http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf).

якість виконання процедур; нездатність персоналу до усвідомлення процесу створення цінності для клієнта, його складових; нездатність отримати повноту користі від наявних телекомунікаційних мереж та активів; невдало сформульовані стратегії розвитку; нездатність впроваджувати принципово нові інновації<sup>4</sup>.

Попри те, що більшість із названих невідповідностей мають відношення до недоліків стратегічного планування та операційної діяльності компаній, проте має місце також невідповідність у рівнях розвитку професійної компетентності персоналу, зокрема керівників. Виявлену загрозу «нездатність персоналу до усвідомлення процесу створення цінності для клієнта, його складових» було віднесено до групи стратегічних та силу її впливу на компанію оцінено експертами в 7 балів із 10, що свідчить про виключне значення відповідного розуміння персоналом потреб клієнтів для успішного розвитку компаній. Як зазначають експерти, поряд із розширенням асортиментного ряду телекомунікаційних послуг, що стає можливим із розвитком технологій та можливостей телекомунікаційних мереж та обладнання, компаніям потрібно поглиблювати розуміння реальних потреб клієнтів та реалізовувати так званий кастомізований (клієнтоорієнтований) підхід до взаємодії з клієнтами. Намагання компаній запропонувати більш високодохідні послуги йде врозрід із природнім бажанням клієнтів витратити на послуги менше ресурсів. Крім того, як зазначають експерти, тенденція до аутсорсингу бізнес-процесів продажу та обслуговування (до якої вдаються компанії сфери зв'язку з метою оптимізації витрат) ставить під загрозу побудову довгострокових відносин в системі «компанія-клієнт», що врешті призводить до втрати клієнтської бази<sup>5</sup>.

Таким чином, поряд із необхідністю перегляду політики компанії щодо операційних процесів, є гостра потреба у розвитку клієнтоорієнтованості персоналу телекомунікаційних компаній. Керівники компаній сфери зв'язку відіграють виняткову роль у процесах розвитку клієнтоорієнтованості персоналу, будучи, з одного боку, зразком, «взірцевою моделлю», демонструючи певний тип ставлення до клієнта, а з іншого – беручи відповідальність за навчання та розвиток персоналу підпорядкованого підрозділу у відповідному напрямі. Тому питання розвитку професійної компетентності керівників компаній сфери зв'язку є сферою стратегічних інтересів компаній та джерелом їх інноваційної активності та сталого розвитку.

<sup>4</sup> Senge P. M., *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, The Third Edition, Crown Business, 1994, s. 464.

<sup>5</sup> *Top 10 Risks for Telecommunication 2014*, Ernst&Young, 2014, s. 32.

Питання розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу компаній сфери зв'язку знайшли широке висвітлення у зарубіжній науковій літературі. Зокрема дослідженню сучасних особливостей систем розвитку професійної компетентності різних категорій персоналу компаній присвячено праці А. Азіма, С. Барлета, Г. Бекера, В. Брокбанка, М. Вагаса, С. Гошал, І. Гоу, Д. Зуршфілда, С. ван Золінгена, П. Едвардса, Т.І нокі, А. Йеунга, Р. де Йонга, Т. Кавакіти, Т. Като, М. ван дер Клінка, К. Койке, В. Кохена, Д. Левінталя, Д. Лейка, Дж. Мортімера та ін. Питанням розвитку професійної компетентності керівників компаній сфери зв'язку присвячено праці Ф. Баумана, Е. Варун, Дж. Волша, М. Дасанаяке, В. Джайна, С. Ірума, Н. Кравчук, Н. Маковської, А. Манута, Р. Мейнерта, Н. Мехмуда, Дж. Мюлера та ін.

Аналіз підходів до розвитку професійної компетентності керівників провідних компаній світу у сфері зв'язку

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку професійної компетентності керівників підприємств сфери зв'язку дозволив нам виділити наступні особливості: фокусування цілей розвитку керівників насамперед на потребах бізнесу та підвищенні індивідуального рівня результативності персоналу і структурних підрозділів та компанії в цілому; навчання та розвиток керівників є ключовим чинником розвитку управлінської культури, фактором приваблення, оновлення, збереження й захисту інтелектуального капіталу компанії; широке впровадження систем управління навчанням, інтегрування їх в бізнес-процеси компанії дає змогу впливати на інноваційний потенціал компанії, лояльність персоналу, збільшення його клієнтоорієнтованості; широке впровадження віртуальних форм навчання та нових технологій, що дає можливість оперативно поширювати необхідну інформацію та кращі практики серед працівників компанії.

Характерною особливістю розвитку систем навчання керівників в провідних компаній світу в сфері зв'язку є впровадження концепції «організації, що навчається». Автор концепції П.Сенж вважає, що «організація, що навчається» має включати неперервне навчання й розвиток (з обов'язковим обміном досвідом, використанням можливостей підприємства для впровадження та генерування нових знань), продукування й поширення нових знань (створення системи для поширення знань всередині організації), критичне системне мислення (підтримується у співробітників аналіз взаємозв'язків, тестування гіпотез), культура постійного навчання й розвитку (навчання підтримується, просувається та винагороджується керівництвом компанії), підтримку гнучкості та експериментування (підтримується розумний ризик, інновації, тестування

нових ідей, розвиток нових продуктів і послуг), висока оцінка кожного працівника (створення середовища для справедливого визнання роботи кожного працівника, підвищення його добробуту)<sup>6</sup>.

Одним із прикладів впровадження концепції «організації, що навчається» є компанія Siemens – один із найбільших у світі виробників телекомунікаційного обладнання. Крім традиційних підходів у навчанні та розвитку персоналу, компанія використовує інноваційні форми та методи, що дають можливість та ресурси персоналу на постійній основі вдосконалювати свою професійну компетентність, набувати актуальних практико орієнтованих знань. Так, з метою накопичення, збереження, поширення знань всередині компанії лідером телекомунікаційної галузі – компанією Siemens AG було впроваджено інноваційну модель Com ShareNet. Це глобальна база знань компанії, яка виконує значно ширші функції – спільне навчання персоналу, поширення кращих практик та кращих рішень в глобальному масштабі, створення глобальної мережі розвитку сучасних компетенцій, сервіс для самостійного планування, організації та оцінки саморозвитку.

Система пропонує два типи користування: користування загальнодоступною інформацією (проекти, технічні рішення, інформація про клієнтів тощо), а також індивідуалізовані сервіси (можливість створити індивідуальний запит, персональні новини та тематичні дискусійні майданчики). Інформація, яка міститься в системі, носить не теоретичний, а практико орієнтований характер (детальний опис бізнес-процесів, нормативно-правових документів, алгоритмів, аналогічних проектів, успішних та неуспішних прикладів). Система містить декілька модулів: загальна інформація (за бізнес-процесами обслуговування й продажів, досліджень і розробок, аналізу конкурентів); персоналізований модуль (містить персоналізовані форуми (спілкування т.з. «спільноти практиків»), термінові запити, новини, сервіс обміну інформацією між користувачами, сервіс обміну програмними продуктами та обладнанням. Com ShareNet також побудована у відповідності із сучасними підходами до розвитку персоналу та його мотивації. Зокрема використовуються принципи гейміфікації (втілені в системі винагород за активне користування системою), гарантування якості (зокрема матеріали, якими діляться користувачі, проходять експертизу та отримують зворотній зв'язок). Таким чином, за задумом розробників, гарантується не тільки накопичення знань всередині компанії, але й плекання цінності навчання й розвитку у свідомості персоналу й

<sup>6</sup> *Resolution adopted by the General Assembly 55/2 «United Nations Millennium Declaration», General Assembly of United Nations, 18 September 2000, 9 s.*

пріоритезація цих завдань серед виконання трудових функцій. Щодо мотивації, то, використовуючи Com ShareNet, персонал має можливість отримати цінну інформацію й поради в обмін на свою інформацію й досвід, стає частиною міжнародної професійної спільноти, отримує визнання як експерта міжнародному масштабі; в діяльності компанії в цілому скорочується витрачання часових ресурсів для вирішення типових ситуацій<sup>7</sup>. Ключовим, на нашу думку, є впровадження в компанії культури та цінності неперервного навчання, а також створення віртуального середовища, яке, з одного боку, є інструментом неперервного розвитку та мотивації до розвитку керівників та працівників компанії, а з іншого – інструментом для накопичення, збереження та поширення знань всередині підприємства та формування професійної спільноти.

Ще одним прикладом впровадження концепції «організації, що навчається» може слугувати провідна телекомунікаційна канадська компанія TELUS. Із виникненням нових умов, в яких функціонує компанія (збільшення компанії через злиття з дрібними компаніями, впровадження нових цифрових послуг, значні інвестиції в розвиток мобільного зв'язку та бездротової системи передавання даних) постає необхідність залучення кваліфікованих фахівців формування з персоналу вмотивованої, інтегрованої та активної команди, що породжує необхідність пошуку нових форм та методів управління персоналом, зокрема його навчання й розвитку. Компанією сформований принципово інший підхід, сутність якого полягає в тому, що корпоративне навчання й розвиток розглядається не як продукт (курс, програма навчання), а як середовище розвитку досвіду (яке включає очне навчання, дистанційні тренінги, коучинг, менторство, інформальну взаємодію)<sup>8</sup>.

Крім того, підтримується поширення власного досвіду та знань серед працівників компанії. В систему інтегровано також інструменти підвищення вмотивованості до такого типу взаємодії (бали за виконання різних завдань, ведення мікро-блогу, коучинг підлеглих та співробітників). Основна роль в такій взаємодії відводиться тому, хто навчається, який самостійно визначає власну потребу в навчанні, найбільш оптимальні шляхи розвитку для досягнення і цілей компанії, і власних кар'єрних цілей.

---

<sup>7</sup> *Leading Canadian Telecom company delivers social, informal and formal learning. Case study*, Pozyskano z: [https://www.skillsoft.com/assets/case-studies/telus\\_casestudy.pdf](https://www.skillsoft.com/assets/case-studies/telus_casestudy.pdf).

<sup>8</sup> Varun E., *How TELUS engages employees through Pervasive Learning*, Pozyskano z: [http://www.sap.com/bin/sapcom/en\\_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html](http://www.sap.com/bin/sapcom/en_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html).



Таким чином, створення «середовища взаємодії», що охоплює різні форми формального, інформального навчання та взаємодії в соціальній професійній мережі, призводить до підвищення результативності діяльності керівників компаній сфери зв'язку, збереження, примноження знань в організації, прийняття виважених управлінських рішень, розвитку професійної компетентності керівників та персоналу, зростання рівня їх лояльності до компанії.

Ще однією особливістю розвитку професійної компетентності керівників провідних компаній світу у сфері зв'язку є те, що навчання й розвиток персоналу розглядається компаніями як рушійна сила і головний фактор впливу на інноваційну активність, а інвестиції в розвиток людського капіталу прямо впливають на інноваційний розвиток компанії. Дослідження, проведене Європейським центром розвитку професійної освіти і навчання, довело, що існує тісний кореляційний зв'язок між феноменами інноваційної активності компанії та навчанням і розвитком його персоналу, зокрема керівників. Найбільш вагомими факторами, які впливають на інноваційну активність, є внутрішньо фірмовий розвиток персоналу, а також створення розвиваючого середовища в компанії (разом із впровадженням політики постійного навчання і розвитку)<sup>9</sup>. Зокрема визначено зв'язок між організацією праці та внутрішніми бізнес-процесами компаній, навчанням і розвитком персоналу й інноваційною активністю. Присутність в організації роботи керівника форм взаємодії, які передбачають активне навчання й розвиток (наприклад, виконання складних завдань, автономність в роботі й прийнятті рішень) призводять до підвищення рівня інноваційної активності компанії. Чинником інноваційної активності є т.з. адаптаційна (асиміляційна) здатність (*absorptive capacity*) (здатність працівника визнати цінність нової інформації, впровадити її в діяльність та комерціалізувати)<sup>10</sup>. Відповідно вплив на неї призводить до поліпшення ситуації з інноваціями. Асиміляційна здатність щодо інновацій є похідною від рівня професійної компетентності персоналу, насамперед керівників компанії, володіння відповідним баченням, здатностями, знаннями й навичками. Тому, впливаючи на це через навчання й розвиток, можна підвищити й на рівень інноваційної активності. Дослідження показало, що саме навчання на базі продуктивної діяльності (*work-based learning* процес формального та

<sup>9</sup> *Learning and Innovation in Enterprises*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxemburg, Publication Office of the European Union/ 2012, 166 s.

<sup>10</sup> Cohen W. , Levinthal D. , *Absorptive Capacity: a New Perspective on Learning and Innovation*, «Administrative Science Quarterly», Vol.35, nr1/2010, s.128-152.

інформального (спонтанного) навчання, який здійснюється безпосередньо під час виконання трудових функцій або в умовах, які моделюють робочі операції<sup>11</sup> є найбільш вагомим чинником розвитку інноваційної активності підприємства. Системне та доцільне використання підприємствами різних форм формального (тренінги, курси) та інформального (спонтанного) навчання (ротація, виконання нехарактерних обов'язків, коучинг, менторство, виконання складних завдань, участь у стратегічних проектах, робота в крос-функціональних командах тощо) має визначальний вплив на інноваційну активність підприємств.

Привертають увагу висновки щодо впливу різних форм та методів навчання на рівень інноваційної активності підприємства. Дослідження показало, що найбільш низьким є кореляційний зв'язок між факторами «участь персоналу в т.з. «зовнішньому» навчанні (тренінгах і курсах, організованих зовнішніми провайдерами)» та «інноваційна активність підприємства» (0,28). Середній рівень кореляційного зв'язку (0,49) існує між чинниками «участь персоналу у внутрішніх програмах навчання» (тренінгах і курсах, організованих всередині підприємства) та «інноваційна активність підприємства». Найвищий рівень кореляційного зв'язку (0,68) існує між факторами «участь персоналу в різних формах інформального навчання» (навчання на робочому місці, планове навчання під час ротації, обміни та навчальні візити, самоосвіта, участь у конференціях, семінарах тощо) та «інноваційна активність підприємства».

Таким чином, у процесі створення системи розвитку професійної компетентності керівників підприємств сфери зв'язку беруться до уваги найбільш ефективні форми організації навчання та розвитку зазначеної категорії керівників, які впливають на рівень інноваційної активності підприємства, а саме, внутрішнє навчання (навчання, яке проводиться в корпоративному навчальному центрі викладачами, тренерами або працівниками підприємства), інформальні форми взаємодії з метою розвитку професійної компетентності (виконання завдань під час роботи, самоосвіта, посттренінговий супровід тощо).

Важливою особливістю, характерною для компаній сфери зв'язку, є використання моделей компетенцій для створення систем розвитку професійної компетентності керівників, які є основою формування змістової та технологічної складових таких систем. Зокрема Міжнародним Інститутом телекомунікацій (Канада) запропоновано універсальну модель

---

<sup>11</sup> *Learning and Innovation in Enterprises*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxemburg, Publication Office of the European Union/ 2012, 166 s.

компетенцій для телекомунікаційних компаній<sup>12</sup>. В основі методики її створення лежить аналіз основних бізнес-процесів телекомунікаційних компаній, що дало змогу виділити сім основних бізнес-процесів: планування та запуск нових послуг, продаж послуг, планування мережі точок продажу та обслуговування споживачів, запуск та операційна діяльність мережі точок продажу та обслуговування, встановлення обладнання та комутування мереж, підтримка та ремонт обладнання, управління мережею. Шляхом вивчення специфіки діяльності компаній-учасників, інтерв'ювання фахівців було визначено набір компетенцій, необхідних для реалізації даних бізнес-процесів. Проведений аналіз показав, що серед виявлених компетенцій є такі, які необхідні для виконання лише невеликого кола специфічних операцій (так звані специфічні (specific) компетентності), та такі, які є необхідними для ефективного виконання операцій, які належать до різних бізнес-процесів (так звані наскрізні (transversal) компетентності). Крім того, виявлені компетенції дослідниками було згруповано в шість категорій: аналіз, вивчення і оцінка; планування та завершення; виробництво; технології; міжособові відносини; управління. Було також виявлено для кожного бізнес-процесу та для кожної категорії компетенцій індикатори їх розвитку. Запропонована модель компетенцій пройшла валідацію в телекомунікаційних компаніях. Прикладом може слугувати модель компетенцій, розроблена для керівників напряму продажу послуг та обслуговування споживачів у телекомунікаційних компаніях, де компонентами компетентності є: аналіз очікувань і вимог клієнтів, ідентифікація альтернатив та прийняття управлінських рішень, застосування у своїй діяльності ринкових стратегій, презентація та «продаж» ідей та рішень, технологічні знання в сфері телекомунікацій, комунікація на робочому місці, робота в крос-функціональних командах, організація роботи та управління командою, інноваційне мислення та адаптивність до змін<sup>13</sup>. Особливостями запропонованої моделі компетенцій для керівників структурних підрозділів компаній у сфері телекомунікацій також є: фокусування на інноваційній активності та адаптивності до швидких змін середовища; клієнтоорієнтованість та демонстрація такої установки у поведінці; постійне забезпечення умов для розвитку актуальних компетентностей персоналу; обізнаність із ринковою ситуацією, конкурентним оточенням, стратегіями конкурентів.

<sup>12</sup> *Sectoral Dictionary of Competencies. Telecommunications*, International Institute of Telecommunications, Montreal, Quebec/ 2012, 72 s.

<sup>13</sup> *Sectoral Dictionary of Competencies. Telecommunications*, International Institute of Telecommunications, Montreal, Quebec/ 2012, 72 s.

Іншою закономірністю є системний підхід до розвитку професійної компетентності керівників підприємств сфери зв'язку.

На відміну від стихійних, випадкових, дискретних впливів на персонал, широке застосування має системний підхід до розвитку його професійної компетентності. Зокрема процес навчання й розвитку керівників включає наступні елементи:

- збір та аналіз інформації: основні функції та вимоги до різних категорій керівників; попередній досвід та рівень підготовки; на які показники та результати роботи може впливати дефіцит знань, умінь і компетенцій; які суміжні функції можуть бути корисними для опанування, а, відтак, які знання й навички із суміжних областей можуть бути корисними керівнику для виконання функцій; які знання та навички можуть бути корисними для виконання завдань у майбутньому;

- ідентифікація програм навчання – на основі аналізу інформації генерується перелік курсів, які є необхідними для подальшого розвитку професійної компетентності керівників компаній;

- планування – визначення послідовності вивчення курсів, їх часові параметри;

- підготовка – визначення цільової орієнтації навчання, його результатів, розробка навчально-методичного забезпечення, організаційна підготовка, вибір методів та технологій навчання, проведення пілотного тренінгу, навчання тренерів для мультиплікації знань;

- проведення навчання та оцінка його ефективності (ступінь досягнення цілей навчання, оцінка реакції учасників навчання, аналіз змін в поведінці учасників та засвоєння навчальних матеріалів, оцінка змін у результативності діяльності учасників)<sup>14</sup>.

Характерними особливостями систем розвитку професійної компетентності керівників компаній сфери зв'язку є:

- спільна відповідальність роботодавця та працівника за процес навчання і розвитку професійної компетентності (працівник у взаємодії з безпосереднім керівником розробляє індивідуальний план професійного розвитку; підрозділи з навчання та розвитку персоналу узагальнюють потребу в навчанні, планують, організують та оцінюють ефективність навчання);

- обов'язкова до- та післятренінгова взаємодія підрозділів з навчання та розвитку персоналу та учасників навчання (до початку навчання

---

<sup>14</sup> *Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper*, Oracle Corporation World Headquarters, 2012, s. 21.

учасникам роз'яснюється мета тренінгу, його завдання, форми та методи навчання, короткий зміст курсу, критерії оцінювання результативності навчання; після закінчення навчання аналізується зворотний зв'язок від учасників щодо якості проведеного навчання, відповідності тематиці та цілям, необхідності поліпшення);

– комплексний підхід до розвитку професійної компетентності (крім необхідних для виконання безпосередніх обов'язків педагогічних впливів, які переважно здійснюються у форматі навчання на робочому місці, пропонуються також програми з розширення особистісних компетенцій (тайм-менеджмент, управління стресом, тренінги з групової динаміки);

– обов'язковим є оцінювання змін у результативності керівників, що є наслідком навчання; відтак, програма навчання базується на трудових функціях, які виконуються учасниками, та показниках результативності кожної з них;

– метою навчання та розвитку персоналу є зменшення невідповідності між бажаним та поточним рівнем розвитку компетентності<sup>15</sup>.

Таким чином, системний підхід до навчання та розвитку керівників різних рівнів компанії сфери зв'язку передбачає специфічну взаємодію між елементами системи (компанією, підрозділами з навчання та розвитку персоналу, керівниками, безпосередньо працівниками; із визначеними функціями та відповідальністю кожного елемента щодо забезпечення процесу навчання та розвитку персоналу); створення необхідних організаційно-педагогічних умов для навчання і розвитку керівників компанії; циклічний алгоритм процесу навчання й розвитку (від визначення потреби в навчанні до оцінювання змін в результативності діяльності керівників як наслідку від різного роду педагогічних впливів на нього). Саме системний підхід, на нашу думку, може забезпечити найбільш ефективно використання ресурсів для навчання й розвитку керівників підприємств сфери зв'язку.

Іншою закономірністю систем розвитку професійної компетентності керівників компанії сфери зв'язку є фокусування на розвитку лідерських якостей, на відміну від традиційного підходу до розвитку управлінських якостей. Оскільки для успішного організаційного розвитку сучасним управлінцям необхідно поєднувати як функції управління, так і функції мотивування персоналу, організації роботи команд на досягнення спільної мети, то система розвитку професійної компетентності керівників

<sup>15</sup> *Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper*, Oracle Corporation World Headquarters, 2012, s. 21.

має передбачати розвиток обох груп компетентностей – управлінських та лідерських. Аналіз зарубіжних джерел показав, що у процесі розвитку управлінської компетентності керівників компаній у змісті програм навчання часто поєднують теми, які мають на меті як розвиток власне традиційних управлінських навичок (цілепокладання, планування, організація, контроль), так і розвиток лідерських компетенцій. Наприклад, система розвитку керівників в компанії Oracle – одному з найбільших в світі виробників програмного та апаратного забезпечення для сфери телекомунікацій – має на меті розвиток обох груп компетентностей, що дає можливість компанії як забезпечити сталу операційну діяльність, так і досягати амбітних стратегічних цілей завдяки ефективному управлінню структурними підрозділами.

Розмежування функцій управління і лідерства в компанії вбачають наступним чином (таблиця 1)<sup>16</sup>:

Таблиця 1. Розмежування функцій управління та лідерства

<b>Функції управління</b>	<b>Функції лідера</b>
Планування та бюджетування.	Формування візії (бачення) та надихання персоналу.
Організація, координування, контроль виконання.	Встановлення цілей, напрямку руху, мотивування персоналу.
Управління персоналом.	Персонал розділяє спільні цілі, цінності.
Робота з існуючою структурою.	Вибудовування нових зв'язків, структур, проектних команд.

Виходячи з цього, система розвитку управлінської компетентності в компанії включає:

1. Визначення відповідного стилю управління для компанії або структурного підрозділу на основі з аналізу його особливостей, умов тощо. В компанії використовують два основних інструменти для ідентифікації найбільш відповідного стилю управління – результати т.з. центрів оцінки (assessment center) персоналу, які дають уявлення про психологічні та поведінкові особливості підлеглих; інтерв'ювання стейкхолдерів (партнерів, вендорів, консультантів, керівників, підлеглих).

2. Ідентифікацію існуючих або потенційних лідерів в компанії. Для визначення існуючих та потенційних лідерів використовується модель

<sup>16</sup> *Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper, Oracle Corporation World Headquarters, 2012, s. 21.*

компетенцій. Передбачається наявність у лідерів восьми компонентів компетентності (створення та концептуалізація, аналіз та інтерпретація, прийняття рішень, взаємодія і презентація, адаптація та подолання, підтримка та співробітництво, підприємництво та результативність, організація та виконання). Визначені індикатори, методики та критерії оцінювання дають можливість виявити існуючих та потенційних лідерів. Під час щорічних сесій з оцінювання результатів діяльності, в результаті аналізу досягнення керівником встановлених цілей та виконання планів, оцінювання за методикою 360 градусів, складається матриця «потенціал-результат». За результатами її аналізу відбираються найкращі керівники, які поєднують в собі наявний високий потенціал і демонструють високі результати праці.

3. Визначення розривів між поточним та бажаним рівнем розвитку компонентів компетентності. Для цього в компанії встановлюються не тільки поточні вимоги до рівня розвитку компетентності, але й перспективні, враховуючи стратегію розвитку підприємства, ринкову ситуацію тощо. Визначення розривів між поточним та бажаним рівнем розвитку компонентів компетентності передбачає аналіз результатів оцінювання керівників, встановлення зон зростання, а також часових параметрів, необхідних для подолання відповідних розривів.

4. Визначення стратегії наступності для критичних ролей – посад управлінців, функції яких є критично важливими для функціонування компанії. Стратегія наступності, яка передбачає підготовку кадрового резерву, виховання лідерів серед перспективних працівників, розвиток лідерського потенціалу, має на меті забезпечення сталого розвитку підприємства.

5. Визначення стратегії та цілей розвитку для лідерів. Політика підприємства полягає в тому, що відповідальність за розвиток компетентності лежить на самому працівнику. Крім того, для уникнення негативних наслідків зовнішнього планування (опитування керівників, що звільнились, показує, що найбільш суттєвими причинами звільнення були невизначеність подальшого кар'єрного та професійного розвитку на підприємстві, відсутність комунікацій з керівництвом щодо подальшого розвитку) процес визначення стратегії та цілей розвитку для лідерів є прозорим та охоплює як самого працівника, так і керівництво. Для забезпечення процесу визначення стратегії та цілей розвитку на підприємстві використовуються такі інструменти, як коучинг та наставництво. Після визначення стратегії та цілей працівник визначає найбільш оптимальні шляхи їх досягнення, самостійно відслідковує прогрес у досягненні цілей.

6. Визначення «дорожньої карти» розвитку лідерських навичок. В дорожню карту включаються як заходи із розвитку компетентностей, які

носять формальний характер (семінари, тренінги), так і форми інформального навчання (коучингові сесії, виконання завдань під час ротації, взаємодія з наставниками, проектні завдання тощо).

7. Формування стратегії утримання та розвитку лояльності практикуючих та потенційних лідерів. Ця стратегія включає розробку компенсаційних пакетів для результативних керівників, які поєднують матеріальне (заробітна плата, бонуси) та нематеріальне стимулювання (просування по службі, тривалість відпустки, гнучкий робочий графік, визнання тощо)<sup>17</sup>.

Таким чином, для забезпечення сталого розвитку підприємства, наступності управління, розвитку інноваційних стратегій в програми розвитку управлінської компетентності керівників структурних підрозділів інтегруються елементи змісту та специфічні форми, які дають змогу розвивати їх лідерські якості.

Іншою закономірністю в розвитку професійної компетентності керівників компаній сфери зв'язку є широке впровадження інноваційних форм навчання і розвитку персоналу. Зокрема має місце тенденція до поступової заміни традиційного очного формату навчання на інші форми взаємодії, які мають на меті розвиток відповідних компетентностей. Прикладом може слугувати досвід компанії TELUS, провідного канадського телекомунікаційного оператора, який почав впроваджувати як елемент організаційної культури «філософію лідерства», що має на меті спонукання керівників до розвитку лідерського потенціалу в процесі генерування ідей, обміну думками та розвитку власної результативності<sup>18</sup>.

Необхідність досягнення стратегічних цілей підприємства через розвиток людського потенціалу персоналу, необхідність скорочення терміну окупності інвестицій в навчання викликало необхідність зміни традиційних підходів до навчання та розвитку. З цією метою на підприємстві була створена он-лайн система Learning 2.0, яка інтегрувала ресурси, що містили текстовий контент, відео, базу знань, систему тестування тощо. Означена система стала частковою заміною традиційного внутрішньо-фірмового навчання, яка мала більшу економічну ефективність та вплив на процеси (зокрема, завдяки Learning 2.0 компанія зекономила 6 млн. доларів, відбулось зростання на 30% з 2007 по 2013 рр. кількості тих, хто пройшов навчання, за досліджуваний період також зріс рівень за-

---

<sup>17</sup> *Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper*, Oracle Corporation World Headquarters, 2012, s. 21.

<sup>18</sup> Varun El. , *How TELUS engages employees through Pervasive Learning*. Pozyskano z: [http://www.sap.com/bin/sapcom/en\\_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html](http://www.sap.com/bin/sapcom/en_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html).



доволеності працівників якістю контенту та його практичної цінності, коефіцієнт окупності інвестицій на навчання персоналу склав 72%)<sup>19</sup>. Ця система інтегрує в собі різні можливості набуття досвіду та розвитку компетентності – формальне навчання (через ознайомлення з матеріалами, тестування, участь у вебінарах), інформальне (спонтанне) навчання (через обмін досвідом, планування власної траєкторії професійного розвитку) і «соціальне навчання» – розвиток професійної мережі, яка об'єднує працівників компанії та містить корпоративний блог, енциклопедію, сервіси для спілкування та відео конференцій. Професійна соціальна мережа дозволяє спілкуватись з відповідними професіоналами всередині компанії, обмінюватись знаннями та практиками, отримувати консультації досвідчених фахівців тощо. Таким чином, поєднання формального, інформального навчання та соціального професійного спілкування призводить до виникнення нової організаційної філософії, яка має ефект не тільки в аспекті розвитку професійної компетентності керівників, але й його лідерських навичок, вмотивованості, здатності до аналізу в процесі прийняття рішень тощо.

Отже, з урахуванням результатів виявлено наступні особливості в розвитку професійної компетентності зазначеної категорії персоналу: впровадження в провідних компаніях сфери зв'язку концепції «організація, що навчається», що дає можливість реалізувати культуру та цінність неперервного навчання й розвитку, усвідомлення керівниками власної відповідальності за результати діяльності, зокрема, конструювання, планування та реалізацію власної траєкторії професійного розвитку, створювати середовище накопичення, збереження й поширення знань всередині компанії, підтримувати тісну взаємодію у професійній глобальній спільноті компанії; навчання й розвиток керівників розглядається компаніями як головна рушійна сила та фактор впливу на інноваційну активність компанії. Відтак компанією створюються належні організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності. Найбільш ефективними формами розвитку інноваційного мислення керівників вважаються форми інформального навчання (участь у роботі проектних команд, виконання проектів із суміжних бізнес-процесів, ротация, коучинг, менторство) тощо.

---

<sup>19</sup> E. Varun.

**Анотація:** Проаналізовано особливості розвитку професійної компетентності керівників провідних світових компаній у сфері зв'язку (Oracle, Siemens AG, TELUS, BSNL та ін.). Виявлено специфіку розвитку професійної компетентності керівників: впровадження концепції організації, що навчається, у провідних компаніях у галузі зв'язку; навчання і розвиток керівників як головна рушійна сила і чинник впливу на інноваційну активність компанії; впровадження форм інформального навчання для розвитку інноваційного мислення керівників; використання моделей компетенцій як основи створення змістовного, технологічного і контрольно-оцінювального компонентів систем розвитку професійної компетентності керівників; системний підхід компаній до розвитку професійної компетентності керівників; розвиток лідерських якостей керівників на протилугу традиційному підходу до розвитку управлінської компетентності; використання інноваційних форм навчання та розвитку керівників.

**Ключові слова:** професійна компетентність, професійні компетенції, інноваційне мислення, розвиток лідерського потенціалу, середовище активної взаємодії, інформальне навчання, адаптаційна здатність

**Abstract:** The features of the professional competence of heads of leading companies in the field of communication (Oracle, Siemens AG, TELUS, BSNL etc.) have been analyzed. The features of managers' professional competence development are revealed, namely: the introduction of the concept «a learning organization» in leading companies in the field of communication; managers' training and development have been seen as the main driving force and factor of influence on innovative activity of the company; implementation of in-formal forms of training for the development of innovative thought of leaders; the use of competences' models as a base for creation of content, technologic, control and assessment components of the systems of managers' professional competence development; companies' systematic approach for development of managers professional competence; managers' leadership development as opposed to the traditional approach to the development of managerial competence; use of innovative forms for managers' learning and development.

**Keywords:** professional competence, innovative thinking, developing leadership potential, environment of active interactions, in-formal education, adaptive capacity

## Бібліографія

- Cohen W., Levinthal D., *Absorptive Capacity: a New Perspective on Learning and Innovation*, «Administrative Science Quarterly», Vol. 35, nr. 1/2010, s. 128-152.
- Leading Canadian Telecom company delivers social, informal and formal learning. Case study*, [https://www.skillsoft.com/assets/case-studies/telus\\_casestudy.pdf](https://www.skillsoft.com/assets/case-studies/telus_casestudy.pdf).

- Learning and Innovation in Enterprises*, European Centre for the Development of Vocational Training, Luxembourg, Publication Office of the European Union/ 2012, 166 s.
- Mueller J., Baumann F., Manuth A., Meinert R., *Learn and Change Faster by Leveraging and Capitalizing Knowledge in Siemens: The 'Com ShareNet' Case Study*, Siemens AG, Com S SI, Knowledge Management, <http://mueller24.info/pub/04mue.pdf>.
- Patil B., *Training and Development Survey in BSNL. HR Project Report*, Bharat Sanghar Nigam Limited, Mumbai/ 2015, 72 s.
- Resolution adopted by the General Assembly 55/2 «United Nations Millennium Declaration»*, General Assembly of United Nations, 18 September 2000, 9 s.
- Sectoral Dictionary of Competencies. Telecommunications*, International Institute of Telecommunications, Montreal, Quebec/ 2012, 72 s.
- Senge P. M., *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*, The Third Edition, Crown Business, 1994, s. 464.
- Seven Steps for Effective Leadership Development. An Oracle White Paper*, Oracle Corporation World Headquarters, 2012, s. 21.
- Top 10 Risks for Telecommunication 2014*, Ernst&Young, 2014, s. 32.
- Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*, United Nations, 2015. Pozyskano z: [http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815\\_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf](http://www.un.org/pga/wp-content/uploads/sites/3/2015/08/120815_outcome-document-of-Summit-for-adoption-of-the-post-2015-development-agenda.pdf).
- Varun E., *How TELUS engages employees through Pervasive Learning*, Pozyskano z: [http://www.sap.com/bin/sapcom/en\\_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html](http://www.sap.com/bin/sapcom/en_us/downloadasset.2014-06-jun-24-09.how-telus-engages-employees-through-pervasive-learning-pdf.bypassReg.html).
- Willard T., Halder M. , *The Information Society and Sustainable Development Exploring the Linkages*, International Institute for Sustainable Development, 2003, s. 37.
- World Telecommunication/ICT Development Report 2015*, International Telecommunication Union, United Nations, 2015, s. 289.



Sebastian Taboł

---

## ROZWÓJ SZKOLNICTWA CZESKIEGO W LATACH 30. XX WIEKU

### РОЗВИТОК ЧЕСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА У 30-Х РОКАХ XX СТОЛІТТЯ

#### DEVELOPMENT OF CZECH EDUCATION IN THE 1930S

### 1. Wstęp

Od momentu powstania wolnej Czechosłowacji 28 października 1918 roku do końca lat 30. XX wieku struktura szkolnictwa czeskiego<sup>1</sup> nie zmieniła się. Już 2 listopada zostało powołanych 12 urzędów (Czesi nie używali wtedy pojęcia ministerstwo), w skład których wchodził Urząd Szkolnictwa i Oświaty Narodowej (odpowiednik Ministerstwa Edukacji)<sup>2</sup>. Pierwsza struktura oraz zamysł systemu szkolnictwa został zawarty w Rozporządzeniu Ministra z kwietnia 1920 r., w którym dowiadujemy się, że państwo największą uwagę koncentruje przede wszystkim na wychowaniu i wykształceniu młodego pokolenia. Z tego też powodu starania o to powierza się urzędowi przemianowanemu na Ministerstwa Szkolnictwa i Oświaty Narodowej<sup>3</sup>. W tym miejscu dokonam opisu rozwoju czeskiego szkolnictwa w latach 30. XX wieku.

Problemem rozwoju szkolnictwa czeskiego w latach 20. i 30. XX wieku stanowił fakt, że nadal kierowano się *Prawem oświatowym* z 1869 roku, które-

---

<sup>1</sup> Zdaję sobie sprawę z tego, że czytelnikowi może mylić się pojęcie Czechy i Czechosłowacja. Mówiąc „czeskie szkolnictwo”, mam na myśli te instytucje, które powstawały na terytorium ziem czeskich, choć od 1918 do 1992 roku istniało państwo czechosłowackie.

<sup>2</sup> J. Dobeš, Z. Hledíková, J. Janák, *Dějiny správy v českých zemích. Od počátku státu po současnost*, Praha 2007, s. 338-340.

<sup>3</sup> *165 let Ministerstva školství a tělovýchovy. Ministerstvo školství a tělovýchovy*, [w:] strona internetowa <http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy?>, dostęp z dn. 26.05.2017.

go autorem był Leopold Hausner – minister oświaty Austro-Węgier, któremu podlegały tereny czeskie. Prawo to uważano za doskonałe. Z tego też względu struktura szkolnictwa praktycznie niczym się nie różniła od tego z II połowy XIX wieku. Ponadto o reformie oświaty wypowiadały się jednostki i organizacje, które o niej miały nikłe pojęcie. Na szczęście głos nauczycieli, reprezentowanych przez niektóre osobistości, był słyszalny i zauważalny, co miało niebagatelny wpływ na kształt szkolnictwa. Wielki wpływ na kształt szkolnictwa miały także trzy organizacje pedagogiczne: Československá obec učitelská, *Socialistické sdružení učitelstva* oraz Školy vysokých studií pedagogických<sup>4</sup>.

Nowa reforma edukacji miała podlegać zasadzie demokratyzacji państwa, humanizmowi oraz respektowaniu godności ucznia jako niepowtarzalnej osobowości<sup>5</sup>. Nawiązywano do dziedzictwa Jana Amosa Komeńskiego. Kwestią reformy szkolnictwa interesował się także pierwszy prezydent Republiki Czechosłowackiej – Tomáš G. Masaryk. Przyczynił się do zorganizowania w 1920 roku Pierwszego Zjazdu Nauczycielstwa Czechosłowackiego. Zjazd uświadomił nauczycielom, iż opracowując nowy system edukacji, należy nawiązać do dorobku Jana Amosa Komeńskiego oraz najnowszej światowej pedagogiki, element której stanowiły dokonania Františka Drtiny.

Reforma szkolnictwa czeskiego (czechosłowackiego), która miała miejsce w latach 1918-1928 określana jest przez znawców tego tematu jako „okres naprawy”<sup>6</sup>. Były to czasy, gdy dokonywano wielu prób poprawienia systemu edukacji. Inwestycje w rozwój systemu edukacji miały poprawić ekonomiczną sytuację państwa. Niestety jej poprawa nie była znacząca, a po 1929 roku pogorszyła się mocno, gdy na giełdzie nowojorskiej wiele firm odnotowało ogromne spadki. Państwo było zmuszone do cięcia wydatków także na szkolnictwo. Na szczęście w Czechosłowacji ogromne starania w przygotowaniu systemu kształcenia poczyniły dwa ośrodki akademickie skoncentrowane wokół Uniwersytetu Karola w Pradze oraz Uniwersytetu Masaryka w Brnie. Natomiast okres lat 1929-1939 był czasem, gdy miała miejsce właściwa reforma, która w zdecydowanej części została przygotowana i przeprowadzona przez Václava Příhodu, który był związany z Uniwersytetem Karola w Pradze.

<sup>4</sup> J. Dobeš, Z. Hledíková, J. Janák, *Dějiny správy...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>5</sup> J. Kozlík, *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*, Pířerov 1996, s. 95.

<sup>6</sup> R. Váňová, *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Problematika vzdělávacích institucí a školských reform (obecné školství – 1848-1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914 – 1939)*, Praha 1992, s. 90-91.

## 2. Postać Václava Příhody – czeskiego reformatora edukacji

Warto w tym miejscu przypomnieć postać tego uczonego. Swoje doświadczenie pedagogiczne zdobywał, pracując w szkole średniej, w której uczył języka niemieckiego i francuskiego. Języki te opanował, gdy przebywał w tych państwach na studiach uniwersyteckich. Po zakończeniu I wojny światowej zaczął zapoznawać się z dokonaniem amerykańskich filozofów o inklinacjach pedagogicznych, a przede wszystkim Johna Deweya. Studiował eksperymentalne metody psychologii i pedagogiki. W latach 1922-1924 uczył w szkole średniej w Chicago. Na prośbę prof. O. Kadnera wrócił do kraju w 1924 roku. W tym samym roku habilitował się z dydaktyki na podstawie rozprawy *Psychologie a hygiena zkoušky*. W 1925 roku znów wyjechał do USA, aby swoją wiedzę uzupełnić u boku Johna Deweya i Edwarda Thorndike'a. Kiedy powrócił miał dojrzałe przemyślenia na temat konieczności przeprowadzenia reformy kształcenia w swoim kraju. Pracował w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Pradze. Przy tej uczelni została powołana w latach 1928-1929 Reformatorska Komisja Szkolna. W latach 30. XX wieku stał na czele późniejszej Komisji Reformy, która miała koordynować wszelkie działania zmiany systemu kształcenia w Czechach. Przed wybuchem II wojny światowej wyemigrował do USA. W 1945 roku po wojnie znów wrócił do kraju, w którym pełnił funkcje dorady Ministra Szkolnictwa<sup>7</sup>.

Zajmował się przede wszystkim pedagogiką eksperymentalną i pragmatyczną, która mocno go inspirowała, za pomocą której starał się udowodnić, że sądy budowane na gruncie pedagogiki są możliwe do udowodnienia oraz weryfikowalne, ugruntowując naukowy status pedagogiki. Należy w tym miejscu nadmienić, iż w latach 30. XX wieku wielu czeskich naukowców skoncentrowanych wokół filozofii powątpiewało w naukowość pedagogiki. Jego refleksje oraz opracowania zawsze wywoływały żywą dyskusję. Jednak jego przemyślana koncepcja poparta świątłymi argumentami, przekonywała nawet największych jego oponentów. Swoje bogate refleksje okraszał doświadczeniem, jakiego większość akademików nie miała – przez wiele lat pracował w szkole średniej jako nauczyciel języków obcych<sup>8</sup>.

Miał także duży wpływ na kształcenie przyszłych kadr nauczycielskich. Doświadczenie pedagogiczne zdobywał także podczas pobytów na stażach zagranicznych w: Niemczech, Holandii, USA, Włoszech i Francji. Miał własne i bogate przemyślenia związane z reformowaniem szkolnictwa czeskiego,

<sup>7</sup> E. Žižkova, J. Daubner, *Postavy české pedagogiky*, hasło: *Václav Příhoda (1889-1979)*, Praha 1990, s. 8-12.

<sup>8</sup> V. Příhoda, *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*, „Školské reformy” 1928, nr 1, s. 1-8.

które wyniósł z wielu podróży po świecie. Opracował system szkolnictwa, wzorując się na pomysłach anglosaskich. Uważał, że szkoła czeska powinna postawić nacisk przede wszystkim na nauki przyrodnicze, które w znacznym stopniu przyczynią się do cywilizacyjnego rozwoju państwa. Uważał, że szkolnictwo powinno być dostępne dla wszystkich, przede wszystkim dla dzieci z najniższych sfer społecznych. Podejmował starania, aby najbiedniejsi obywatele państwa mieli dostęp do edukacji także na poziomie wyższym. Zdaniem Příhody może to spowodować, że różnice w państwie między obywatelami zostaną zniwelowane<sup>9</sup>.

### 3. Szkolnictwo czeskie w latach 30. XX wieku

Zdaniem Příhody reforma szkolnictwa była niezbędna, ponieważ w obecnym kształcie szkoła ma charakter niedemokratyczny i jest przeciwko prostym ludziom. Jak do tej pory obywatele kraju nie mają dostępu do wszystkich szkół. Przydział do nich uzależniony jest od statusu ekonomicznego i społecznego. Ponadto nie indywidualizowano procesu kształcenia. Główną zasadą przeprowadzonej reformy była prawna równość wszystkich obywateli kraju, co gwarantowało zaszczepianie uczniom demokracji, która miała się stać elementem życia politycznego kraju. To, co mogło różnicować uczniów to ich zdolności i wyniki w nauce. Każdy mieszkaniec Czechosłowacji miał możliwość kształcenia dziecka w każdej placówce oświatowej. Oprócz demokracji i równego traktowania, do którego system edukacji się odwoływał, ważnym elementem było wykształcenie, które zagwarantowałoby nie tylko odpowiedni poziom życia, ale także w znaczący sposób wpłynęłoby na pozycję Czechosłowacji na arenie międzynarodowej. Szkoła miała być także wewnętrznie dyferencjalna (w swym wewnętrznym funkcjonowaniu). Jednak największą ambicją Příhody było opracowanie jednolitego programu nauczania dla poszczególnych etapów kształcenia. Do tej pory programy były ustalane przez poszczególne szkoły indywidualnie. Natomiast ujednoczenie go miało w wyraźny sposób wpłynąć na jakość kształcenia i jego wartość<sup>10</sup>. Dla nauczyciela najważniejsza stała się idea postępu.

System kształcenia wprowadzany w latach 30. XX wieku miał dostarczyć uczniowi takie kształcenie, które byłoby zależne tylko od pracowitości, zdolności i predyspozycji ucznia. Rok szkolny był podzielony na dwa se-

<sup>9</sup> R. Váňová, *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*, Praha 1995, s. 6-8.

<sup>10</sup> V. Příhoda, *Myšlenka jednotné školy*, Praha 1948, s. 9-10.



mestry. Edukacja państwowa była także bezpłatna. Starano się dostosować do zainteresowań ucznia, co powodowało korekty programów nauczania, pogłębiając pracę administracyjną nauczyciela. Jego koncepcja miała zlikwidować podział szkół na lepsze i gorsze. Czeski reformator zmienił także model kształcenia nauczycieli, którzy mieli mieć bogatszą wiedzę pedagogiczną, zwłaszcza w obszarze dydaktycznym – metodycznym. W każdym typie szkół mieli pracować najlepsi nauczyciele<sup>11</sup>.

Ostatecznie cały proces kształcenia Příhoda podzielił na kilka etapów:

- szkoła dwuletnia, tzw. edukacja wstępna, w której uczyli się uczniowie między 6 a 8 rokiem życia,
- szkoła powszechna I stopnia, edukacja trwała 3 lata,
- Komenium, czyli szkoła czteroletnia II stopnia,
- Atheneum – szkoła czteroletnia III stopnia,
- szkoła wyższa<sup>12</sup>.

Według czeskiego reformatora, który wcielił ją w życie, edukacja miała odbywać się na pierwszym i drugim, i trzecim stopniu. Na stopniu I uczniowie zdobywali naukę między 6 a 11 rokiem życia. W klasie I i II uczniowie mieli uczyć się wspólnie. Ostatecznie to nauczyciel mógł zdecydować, czy klasy te należy kształcić oddzielnie. W klasie IV i V miało być mniej dzieci, tzn. klasy miały być mniej liczne. W klasie V uczniowie przygotowywali się do nauki na II stopniu. Przejście na wyższy poziom edukacji miał być płynny. Większe znaczenie miała edukacja na II stopniu trwająca 4 lata (między 12 a 15 rokiem życia), którą określano mianem wyższej szkoły narodowej, mającej charakter szkoły średniej. Początkowo w klasie I i II na pierwszym stopniu uczeń zdobywał konkretną wiedzę związaną z określoną dziedziną życia. Wiedza na tym etapie musiała być związana z rzeczywistością. Poza tym uczniowie zdobywali wiedzę z kręgu swoich zainteresowań. W tych dwóch pierwszych klasach nie było podziału na przedmioty. Nauczyciel stosował kształcenie zintegrowane, które Příhoda określał mianem globalnego<sup>13</sup>. Podział na przedmioty został wprowadzony od klasy III. Od tej pory kształcenie kładło nacisk na edukację, która powoli ukierunkowywała uczniów na określone obszary. Poza tym uczniowie mieli więcej godzin wychowania fizycznego. Uczono także, by uczeń w wielu sferach był bardziej samodzielny, co miało mu wydatnie pomóc podczas kształcenia na II stopniu. Natomiast w klasach wyższych uczyli się oddzielnie. Szkoła organizowała

<sup>11</sup> Tamże, s. 7-12.

<sup>12</sup> R. Váňová, *Výchova a vzdělání...*, dz. cyt., s. 138.

<sup>13</sup> R. Váňová, *Školská reforma...*, dz. cyt., s. 11.

także dodatkowe kursy, które miały pomóc uczniom w nadrobieniu zaległości z poszczególnych przedmiotów, zwłaszcza z tych, z których otrzymali ocenę niedostateczną<sup>14</sup>.

II stopień kształcenia był nazywany Komenium, na cześć czeskiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego. Główną uwagę Ministerstwo Szkolnictwa skierowało na ten etap. Nazywano ją także Wyższą Szkołą Narodową, ale nie traktowano jej jak szkoły średniej. Największą trudnością było ujednoczyć w całym kraju edukację na tym etapie. Był więc to przede wszystkim problem natury organizacyjnej. Do tej pory poziom kształcenia na II stopniu był bardzo zróżnicowany, a Příhoda miał zamiar to wyrównać, by wszystkie szkoły kształciły na wysokim poziomie<sup>15</sup>. Postanowił II stopień podzielić na dwa oddziały (profile): humanistyczny i techniczny. Oddział humanistyczny podzielił jeszcze na klasyczny (z językiem łacińskim) i nowoczesny (z językiem francuskim)<sup>16</sup>. W oddziale technicznym uczniowie uczyli się wielu przedmiotów, które sami wybierali. Nacisk w tym oddziale kładziono na naukę geometrii, prac ręcznych, przedmiotów przyrodniczych oraz historii. Różnica między kształceniem humanistycznym a technicznym polegała na tym, że w kształceniu technicznym uczniowie zdobywali wiedzę praktyczną, a w kształceniu humanistycznym kładziono nacisk na edukację teoretyczną<sup>17</sup>. Oczekiwano, że uczniowie, którzy ukończą II stopień o profilu technicznym, podejmą konkretną pracę lub będą kontynuować edukację wyższą na politechnice. Natomiast uczniowie o profilu humanistycznym byli przeznaczani i przygotowywani do studiów na uniwersytecie.

III stopień edukacji (nazywany Atheneum) polegał na tym, że kształcono na nim 4 lata i przyjmowano do niego tylko bardzo dobrych uczniów. Decydowały o tym wyniki w nauce. Uczniowie zdobywali wiedzę z zakresu swoich zainteresowań. W związku z tym dokonywali wyboru przedmiotów spośród tzw. przedmiotów nieobowiązkowych<sup>18</sup>. Była to szkoła eksperymentalna, która polegała na indywidualnej pracy z uczniem, która pełniłaby funkcję instytutu naukowego<sup>19</sup>. Edukacja tych uczniów była na wysokim poziomie specjalizacji. Nauczyciele pracowali z wybitnie uzdolnionymi uczniami, którzy w przyszłości mieli stanowić elitę intelektualną kraju. Wymagało to

<sup>14</sup> Tamże, s. 11-12.

<sup>15</sup> R. Váňová, *Československé školství...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>16</sup> V. Příhoda, *Idea školy druhého stupně*, Brno 1945, s. 33-35.

<sup>17</sup> R. Váňová, *Školská reforma...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>18</sup> V. Příhoda, *Jednotná škola třetího stupně*, „Věstník československých profesorů” 1932-1933, nr 2-3, s. 25.

<sup>19</sup> Tamże, s. 26.

także bardzo wysokich kwalifikacji nauczyciela, który potrafiłby w krótkim czasie dobrać do ucznia odpowiednie treści kształcenia. Podstawą wyboru przedmiotów były zainteresowania, kwalifikacje oraz predyspozycje ucznia. W systemie edukacji w Czechosłowacji był to wielki postęp w reformowaniu kształcenia. Nikt przed Příhodą nie wpadł na ten pomysł.

Przedmioty na III stopniu podlegały pewnej hierarchii. Na pierwszym miejscu znajdowały się przedmioty, określane mianem segregacyjnych (filozofia, języki obce, literaturoznawstwo). Uczeń wybierając te przedmioty, które uczyły wiedzy praktycznej, określał także dalszy etap swojej kariery zawodowej. Klasy były nieliczne, nie więcej niż 12 uczniów. Mieli konkretnie określić swój kierunek rozwoju, co na tym etapie nie było zadaniem prostym. Wielkie wsparcie otrzymywali od swoich nauczycieli, którzy potrafili trafnie określić ich dalszy rozwój. Przedmioty te nie cieszyły się specjalnym zainteresowaniem wśród uczniów ze względu na konkretne określenie swojej dalszej ścieżki rozwoju<sup>20</sup>.

Drugim rodzajem przedmiotów były tzw. przedmioty encyklopedyczne. Uczniowie zdobywali wiedzę z nauk społecznych (geografia, historia, wiedza o społeczeństwie). Cieszył się on największym zainteresowaniem uczniów ze względu na dowolność wyboru przedmiotów i nie było ich tak wiele, jak w przypadku przedmiotów segregacyjnych. Ich dalszy rozwój nie musiał być sprecyzowany<sup>21</sup>.

Szkoła miała być jednolita, z określonymi treściami kształcenia, która gwarantowała także rozwój indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia. W ostatniej klasie II stopnia uczeń miał mieć możliwość dokonania wyboru przedmiotów nieobowiązkowych, które określałyby jego specjalizację. Příhoda dążył do działań, które zracjonalizowałyby szkolnictwo, a każde działanie można było wyjaśnić określoną potrzebą. Stał się autorem solidnego fundamentu szkolnictwa czeskiego, na którym będą się wzorować późniejsze pokolenia reformatorów.

W latach 30. XX wieku szkoła średnia została podzielona na: gimnazjum, gimnazjum realne, reformowane gimnazjum realne. W ich obrębie także zastosowano stopień I i II. Szkoły te, choć o różnym profilu, miały jeden podstawowy cel – uczyć przede wszystkim języków obcych. Najmniej godzin nauki języków obcych przypadało w gimnazjach realnych, a najwięcej w gimna-

<sup>20</sup> V. Příhoda, *Racionalizace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*, Praha 1930, s. 282-284.

<sup>21</sup> Tamże, s. 285-286.

zjach<sup>22</sup>. Najwięcej uwagi poświęcano nauce języka francuskiego traktowanego jako język, którym posługują się dyplomaci. Szkoły średnie, niezależnie od profilu, kończyły się egzaminem maturalnym, który gwarantował możliwość kontynuowania edukacji na poziomie wyższym. Jeśli uczeń planował kontynuować kształcenie na poziomie akademickim, ale niezgodnym z profilem, jaki ukończył, wówczas osoba taka musiała podejść do egzaminu wstępnego sprawdzającego poziom opanowanej wiedzy z przedmiotów, które są zbieżne ze specjalnością, jaką przyszły student zamierzał zgłębiać.

Edukacja według opracowania dr. Příhody miała charakter trzystopniowy. I stopień stanowiła szkoła powszechna. Stopień II to szkoła średnia, w łonie której rozróżniało się także dwa stopnie. Stopień III to gruntowne przygotowanie do edukacji akademickiej<sup>23</sup>. Nowością, jaką reformator wprowadził do systemu edukacji było to, że w przypadku, gdy uczeń nie opanował materiału z jakiegoś przedmiotu i w związku z tym dostał ocenę niedostateczną (w czeskich systemie jest to ocena 5), wówczas mógł otrzymać promocję do następnej klasy, ale pod warunkiem, że uczestniczył w dodatkowych zajęciach z przedmiotu, którego nie zaliczył. Jednakże reforma Příhody nie była żadnym nowatorskim rozwiązaniem, ponieważ czeski reformator nie potrafił zerwać z doświadczeniami poprzedniego systemu opracowanego przez Habsburgów.

Dokonując szczegółowej charakterystyki I, II i III stopnia edukacji szkolnej na terytorium czeskim, należy wskazać, że kształcenie na I stopniu było przeznaczone dla uczniów w wieku między 6 a 11 rokiem życia. Na tym etapie kładziono szczególną uwagę na kształcenie moralne oraz fizyczne. Podstawowym zadaniem tego etapu kształcenia było przygotować uczniów do dalszej edukacji. Příhoda chciał to osiągnąć poprzez zastosowanie metod aktywizacyjnych. Nauczyciel na tym etapie powinien dążyć nie tylko do poszerzania wiadomości i wzrostu swoich umiejętności, ale także samodzielności myślenia i działania<sup>24</sup>. Praca na I stopniu była tak zorganizowana, aby uczeń mógł się rozwijać społecznie, by miał świadomość bycia częścią pewnej społeczności. Czeski reformator dążył w ten sposób do zjednoczenia wszystkich obywateli kraju. Ponadto uczniowie musieli mieć dobrą orientację w swojej kulturze, a zwłaszcza w tym, czym kultura wyróżnia się na tle innych. Příhoda

<sup>22</sup> Z. Hledíková, J. Janák, J. Dobeš, *Dějiny správy v českých zemích od počátku státu po současnost*, Praha 2007, s. 284-285.

<sup>23</sup> A. Vališová, H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele – Školský systém v českých zemích*, Praha 2007, s. 81-82.

<sup>24</sup> R. Váňová, *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, Praha 1994, s. 10-11.

zastosował w tym zakresie metodę globalną, aby cały uczeń się rozwijał, a nie tylko pewna jego określona sfera.

Trzecim typem przedmiotów były przedmioty indywidualne (przede wszystkim matematyka, wychowanie estetyczne). Na tym etapie nie obowiązywał program kształcenia. Z tego powodu występowały problemy organizacyjne, ponieważ uczeń nie potrafił określić z dnia na dzień dalszego kierunku swojej edukacji. Uczniowie nie byli w stanie dokładnie określić swoich obszarów zainteresowań, co dezorganizowało dalszą pracę z uczniem<sup>25</sup>. Zdarzało się to, zwłaszcza w większych szkołach, gdzie pozwalano uczniom wybierać między przedmiotami typu segregacyjnego a encyklopedycznego. Tygodniowo uczniowie uczyli się 40 godzin<sup>26</sup>.

#### 4. Zakończenie

Istniał także drugi ośrodek akademicki w Brnie, w którym działali Otaakar Chlup oraz Jan Uhr współpracujący z Příhodą. Starania akademików zapoczątkowały ruch, który przyczyniłby się do opracowania jednolitej struktury systemu edukacji<sup>27</sup>. Jednak skrzydło brneńskie nie było tak radykalne w swych pomysłach jak Příhoda. Początkowo między dwoma ośrodkami występowały niesnaski i działania, które nie były skoordynowane. Jednak w późniejszym okresie się to zmieniło. Niestety nadejście II wojny światowej i okupacja Czechosłowacji przez III Rzeszę zahamowały reformy. Jednak osiągnięcia ośrodka akademickiego w Pradze i Brnie zostały skoordynowane, dzięki czemu został opracowany jednolity plan reformy szkolnictwa. Jednakże reforma ta przypisywana była autorstwu Václava Příhody. Autor reformy uważał, że musi występować pełna współpraca między nauczycielkami wychowania przedszkolnego a edukacji wczesnoszkolnej. Informacje o rozwoju dziecka miały zostać przekazane do szkoły, w której uczeń kontynuował edukację na I stopniu.

Prace nad tą reformą przerwał wybuch II wojny światowej. Prace nad nią kontynuowano do 1948 roku, gdy władzę przejęli komuniści z Klementem Gottwaldem na czele. Příhoda kontynuował swoją pracę nad systemem kształcenia w nowej rzeczywistości politycznej, lecz reformator nie miał już tyle swobody. Gdyby system ten był nadal udoskonalany, Czechosłowacja miałaby szansę być

<sup>25</sup> Tamże, s. 290.

<sup>26</sup> V. Příhoda, *Jednotná škola...* dz. cyt., s. 5.

<sup>27</sup> B. Sůvová, *Pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století v Československu*, Praha, 2014, s. 18.

znaczącym państwem w zakresie dokonań na polu kultury, nauki i sztuki. System ten gwarantował rozwój uczniowskich umiejętności. Jednakże tylko najwybitniejsi mieli szansę kontynuować swoją edukację. System edukacji, który opracował Václav Příhoda, miał na celu wydzwignięcie państwa z marazmu gospodarczego. Celem istotnym było zjednoczenie i wzmocnienie tożsamości narodowej, która była mocno nadwątlona przez prawie 500 lat polityki habsburskiej, która niszczyła kulturę czeską. W polskiej rzeczywistości naukowej mamy małą orientację w reformowaniu czeskiego systemu kształcenia, zwłaszcza w jego początkach – w latach 20 i 30. XX wieku. Obecnie czeskie szkolnictwo nadal jest reformowane, zwłaszcza etap kształcenia zawodowego średniego. Niestety Czesi nie mają w tej materii zadowalających wyników, na które będzie trzeba jeszcze wiele lat poczekać. Największym problemem jest niż demograficzny, który przyczynia się do likwidowania wielu szkół oraz zwalniania z pracy wielu doświadczonych nauczycieli.

**Streszczenie:** Artykuł przybliży okoliczności przeprowadzenia reformy szkolnictwa czeskiego w latach 30. XX wieku. Wielkim reformatorem tego okresu był prof. Václav Příhoda. Opracowując reformę kształcenia, czerpał z własnego doświadczenia jako nauczyciel języków obcych w szkole średniej. Ponadto na jego doświadczenie składały się pobyty w USA, Niemczech i Francji, gdzie studiował. Reforma, którą opracował Václav Příhoda, starała się oderwać od doświadczeń austriackich, pod których rządami Czechy były około cztery stulecia. Dążył do tego, aby edukacja była dostępna dla wszystkich na takim samym wysokim poziomie. Pełnił także funkcje dorady Ministra Szkolnictwa Czechosłowackiego. Czeska pedagogika wiele mu zawdzięcza.

**Słowa kluczowe:** Czechy, pedagogika eksperymentalna, reforma edukacji, szkoła średnia, Václav Příhoda

**Abstract:** This article approximates the circumstances of the reform of Czech education in the 1930s. The great reformer of this period was prof. Václav Příhoda. He developed his education as a language teacher in high school. In addition, his experience consisted of stays in the USA, Germany and France, where he studied. The reform developed by Václav Příhoda, tried to break away from the Austrian experience, under the rule of the Czech Republic was about four century. He sought to make education accessible to all at the same high level. He also served as the Minister of Education of the Czechoslovak Ministry. Czech pedagogy owes a lot to him.

**Keywords:** Czech Republic, experimental pedagogy, reform of education, secondary school, Václav Příhoda

## Bibliografia

- 165 let Ministerstva školství a tělovýchovy. Ministerstvo školství a tělovýchovy*, [w:] strona internetowa <http://www.msmt.cz/ministerstvo/165-let-ministerstva-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>, dostęp z dn. 26.05.2017.
- Dobeš J., Hledíková Z., Janák J., *Dějiny správy v českých zemích. Od počátku státu po současnost*, Praha 2007.
- Hledíková Z., Janák J., Dobeš J., *Dějiny správy v českých zemích od počátku státu po současnost*, Praha 2007.
- Kozlík J., *Aktuální historie. Kapitoly o zkušenostech pokusných škol ve Zlíně z let 1929-1939*, Přerov 1996.
- Příhoda V., *Idea školy druhého stupně*, Brno 1945.
- Příhoda V., *Jednotná škola třetího stupně*, „Věstník československých profesorů” 1932-1933, nr 2-3.
- Příhoda V., *Jednotná škola. Její možnosti dnes a zítra*, „Školské reformy” 1928, nr 1.
- Příhoda V., *Myšlenka jednotné školy*, Praha 1948.
- Příhoda V., *Racionalizace školství. Funkcionální organizace školské soustavy*, Praha 1930.
- Sůvová B., *Pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století v Československu*, Praha 2014.
- Vališová A., Kasíková H., *Pedagogika pro učitele – Školský systém v českých zemích*, Praha 2007.
- Váňová R., *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*, Praha 1995.
- Váňová R., *Školská reforma v ČSR ve 30. letech*, Praha 1994.
- Váňová R., *Výchova a vzdělání v českých dějinách. Problematika vzdělávacích institucí a školských reform (obecné školství – 1848 – 1939) (střední školství a učitelské vzdělání – 1914-1939)*, Praha 1992.
- Žižkova E., Daubner J., *Postavy české pedagogiky*, haslo: Václav Příhoda (1889-1979), Praha 1990.





Ольга Баніт

---

## **ROZWIТОК КОМПЕТЕНЦІЙ ПОЛЬСЬКИХ МЕНЕДЖЕРІВ У ТРАНСНАЦІОНАЛЬНИХ КОРПОРАЦІЯХ**

### **ROZWÓJ KOMPETENCJI POLSKICH MENEDŻERÓW W KORPORACJACH MIĘDZYNARODOWYCH**

#### **THE DEVELOPMENT OF POLISH MANAGERS' COMPETENCIES IN TRANSNATIONAL CORPORATIONS**

Актуальність обраної теми пов'язана з соціально-економічними змінами, що відбулися в Польщі в 1990-х роках. Ці зміни спричинені насамперед зовнішніми чинниками – загальними тенденціями, що простежуються у світовій економіці (зростання прямих іноземних інвестицій, підвищення рівня економічної активності, перехід управління змінами з національного на глобальний рівень і комплексний політичний та економічний всередині регіонів і континентів). Важливими є й внутрішні чинники (відкриття польського ринку для міжнародної співпраці, трансформація багатьох суб'єктів господарювання, зміни в структурі зайнятості у новостворених або реорганізованих підприємствах). У результаті серед польських менеджерів виокремилась нова категорія – менеджери міжнародного рівня.

У зв'язку з цим перед сучасними транснаціональними корпораціями, в яких працюють ці фахівці, постають складні комплексні завдання: вирішення конфліктів та проблем, що виникають у процесі утвердження конкурентоспроможності в глобальному масштабі із врахуванням потреб місцевих ринків, організація навчання й розвитку персоналу, здатного мислити масштабно, приймати рішення, що виходять за межі країн та регіонів. Якщо перше завдання більш пов'язане з політикою й еконо-

мікою, то друге безпосередньо стосується педагогіки, зокрема формування відповідних компетенцій менеджерів.

Аналіз результатів досліджень польських учених свідчить про зростання уваги до проблем розвитку компетенцій сучасних фахівців. Серед них актуальними є дослідження компетенцій менеджерів і виокремлення серед них групи соціально-психологічних компетенцій (А. Войтчук-Турек (A. Wojtczuk-Turek)), управління компетенціями в організації, навчання й розвиток співробітників (Т. Олексин (T. Oleksyn)), перевага компетенцій над кваліфікацією (М. Сіціньський (M. Siciński)). Опираючись на стандарти професійних кваліфікацій у Польщі, С. Квятковський (S. M. Kwiatkowski), К. Конецький (K. Konecki) і С. Сепковська (Z. Sepkowska) звертають увагу на очікування роботодавців щодо молодих людей і пошуку співробітників зі стратегічними компетенціями.

Виходячи з психологічної теорії людини (Й. Козелецький (J. Kozielecki)) та психології прагнень (К. Обуховський (K. Obuchowski), С. Носаль (C. Nosal)), науковці акцентують увагу на революції суб'єктів і новому індивідуалізмі в психології мислення й діях менеджера. Чимало уваги нині присвячується питанню суб'єктивності в суспільстві й суб'єктивності особистості в психологічних концепціях (К. Коженювський (K. Korzeniowski), Р. Зелінський (R. Zieliński), В. Данецький (W. Daniecki)). Зокрема А. Банька (A. Bańka) обґрунтовує вибір поведінки людини у професійній діяльності в умовах обмеженої суб'єктивності. Р. Ціхоцький (R. Cichocki) досліджує можливості для розвитку і ризику в таких умовах. Безпосередньо проблемам менеджерів, які працюють у міжнародних компаніях, присвячене дослідження А. Зигадло (A. Zygałło) і Х. Беднарчика (H. Bednarczyk). Сучасні підходи до процесу формування та розвитку нових компетенцій фахівців через розвиток творчості й критичного мислення пропонують Е. Ненцка (E. Nęcka), А. Гуральський (A. Góralski), М. Ольчак (M. Olczak), М. Черепаняк-Вальчак (M. Czerepaniak-Walczak).

Незважаючи на значну кількість досліджень, потреба сучасного ринку у фахівцях міжнародного рівня, мобільних до змін характеру й умов праці, опанування нових технологій, сприйняття нових культур, зумовлює формування нових компетенцій фахівців. Актуальним і відкритим залишається питання визначення й розподілу цих компетенцій між менеджерами різного рівня, вдосконалення шляхів їх розвитку.

У межах цієї статті ставимо за мету виокремити ті групи компетенцій, що сприяють професійному розвитку польських менеджерів, які працюють у транснаціональних корпораціях, досягати успіху в професійній діяльності.

Класифікація менеджерів міжнародного бізнесу. Як засвідчує практика, сучасний міжнародний бізнес потребує фахівців вузькоспеціалізованих і водночас таких, які вміють тісно співпрацювати в команді. Подібна організаційна структура характерна саме для транснаціональних корпорацій, що відрізняються від більш традиційних багатонаціональних, міжнародних або глобальних компаній, оскільки такі структури інтегрують активи, ресурси й людський капітал оперативних підрозділів, розташованих у різних країнах. Провідну роль у цьому процесі відіграють менеджери з відповідним рівнем підготовки та компетентності. У цьому контексті звернемося до наукових напрацювань К. Бартлетта (C.A. Bartlett) і С. Гошала (S. Ghoshal), які визначили, що транснаціональні корпорації потребують чотири типи фахівців: бізнес-менеджерів, регіональних менеджерів, функціональних менеджерів, а також топ-менеджерів, які могли б опікуватися професійним розвитком та координацією трьох попередніх. Автори на конкретних прикладах вичерпно проаналізували всі типи менеджерів міжнародного бізнесу й узагальнили характерні для кожного з них компетенції, необхідні для досягнення успіху<sup>1</sup>.

Компетенції бізнес-менеджера. Спектр компетенцій бізнес-менеджера, який розподіляє найважливіші активи й ресурси, тісно пов'язаний з комплексною стратегією корпорації. Зазвичай, саме він ініціює рішення про створення чи ліквідацію основних виробничих потужностей, технологічних центрів і торгових точок. І хоча при цьому він часто використовує знання й досвід регіональних та функціональних менеджерів, саме він організовує, проводить дискусії та виступає координатором цих процесів. Необхідне в таких дебатах мистецтво дипломатії не є єдиною причиною того, що робить звичайний економічний аналіз марним. На практиці спеціалізація активів і ресурсів збільшує потік продуктів і компонентів між національними дочірніми підприємствами. Також нові бізнес-стратегії, безсумнівно, вимагають координації. Таким чином, для синхронізації й контролю потрібен професійний координатор, особливо для компаній, чия діяльність стає більш різномірною й спеціалізованою, водночас їхні стратегії навпаки все тісніше зінтегровані, тому координування на міжнародному рівні виявляється нелегким завданням. З усього комплексу методів та інструментів бізнес-менеджери повинні вибрати найбільш відповідні, починаючи від централізованого контролю через управління винятками, визначеними в рамках формальних процедур, до управління за допомогою неформальних каналів зв'язку. Кожен фа-

<sup>1</sup> Bartlett C.A., Ghoshal S., *Kim jest globalny menedżer?* <http://www.polandgoglobal.pl/artykuly/kim-jest-globalny-menedzer#.V29fbkh3DeI>, 2012, s. 11-26.

хівець володіє комплексом умінь і навичок, на вироблення яких пішло багато часу та ресурсів. Тому бізнес-менеджер має провести максимально ефективний розподіл активів і ресурсів одночасно зі збереженням і використанням наявних компетенцій фахівців.

Оскільки координація роботи займає найбільше часу у роботі бізнес-менеджера, то ця роль вимагає від нього значного адміністративного потенціалу та здібностей у налагодженні міжособистісних стосунків, тому що координація й інтеграція не може перетворюватися в деспотичний стиль керівництва. У розвинених транснаціональних корпораціях вже давно відокремили поняття координації від централізації, шукаючи кращих лідерів у своїх підрозділах, незалежно від того, де вони розташовані, та розміщуючи бізнес-менеджерів на тих посадах, які реалізують стратегічні й організаційні цілі компанії<sup>2</sup>.

Компетенції регіонального менеджера. Зауважимо, що в структурі транснаціональних корпорацій є національні філії – так звані дочірні компанії. В історичному контексті роль цих підрозділів полягає у впровадженні централізованої планової стратегії. Адже саме регіональний менеджер відповідальний за цей процес, оскільки материнська компанія різноспрямованої і розпорошеної по всьому світу транснаціональної корпорації не в змозі вирішувати, яким чином кожне відділення буде реалізовувати конкретну стратегічну ініціативу. Подібно до того, як кінцевою метою бізнес-менеджера є досягнення ефективної діяльності на глобальному рівні й неперервного підвищення конкурентоспроможності, так регіональний менеджер повинен спочатку відслідковувати будь-які зміни на місцевому ринку і вчасно реагувати на них. Він виконує вирішальну функцію задоволення потреб місцевих клієнтів, потреб місцевої влади і збереження позицій компанії на ринку перед місцевими й зовнішніми конкурентами.

Варто зауважити, що необхідність гнучкого підходу на національному рівні інколи ставить регіонального менеджера в опозицію до бізнес-менеджера. Проте в успішних транснаціональних корпораціях ці конфлікти вирішуються шляхом переговорів. В епоху інтенсивної конкуренції в усьому світі компанії не можуть дозволити, щоб менеджери філій захищали місцеві інтереси з позиції національної влади. Материнська компанія також не може дозволити собі, аби дочірні компанії стали ареною корпоративної боротьби в ім'я глобалізації, оскільки саме вони є

---

<sup>2</sup> Bartlett C.A., Ghoshal S., *Kim jest globalny menedżer?* <http://www.polandgoglobal.pl/artykuly/kim-jest-globalny-menedzer#.V29fbkh3DeI>, 2012, s. 11-26.

осередком підприємництва та інновацій, місцем цінних ресурсів і талантів, які потрібно розвивати, а не обмежувати або блокувати.

На практиці регіональні менеджери відіграють три важливі ролі: розвідника й інтерпретатора місцевих можливостей і ризиків, конструктора місцевих ресурсів і компетенцій, співзасновника й активного учасника у процесі створення глобальної стратегії. Регіональний менеджер відбирає відповідну інформацію, інтерпретує її результати і забезпечує перспективу можливих результатів. Нині, коли інформація, зібрана в одному регіоні, може бути використана на місцевому і глобальному рівні, роль ефективної комунікації стає все більш важливою. Тенденції, що спостерігаються в одній країні, часто поширюються на інші. Технології, розроблені в найсучаснішому середовищі, можуть використовуватися в усьому світі; тестування, яке конкурент проводить на місцевому ринку, може бути засобом реалізації його загальної стратегії; внутрішні законодавчі ініціативи в одній країні, що стосуються, наприклад, дерегуляції чи захисту навколишнього середовища, можуть проникати через кордони. Таким чином, обов'язок виявляти, розвивати і повною мірою використовувати місцеві ресурси та уміння є функцією регіональних менеджерів.

Як засвідчує практика, у багатьох транснаціональних корпораціях доступ до стратегічно важливої інформації і контроль над ключовими активами призводить до того, що функція регіонального менеджера набуває все більш важливого і централізованого характеру. Як сполучна ланка між штаб-квартирою і місцевими ринками вони перестають бути лише виконавцями нав'язаних зверху програм і стратегій. Більшість з них здійснюють серйозний вплив на важливі стратегічні рішення, які необхідно приймати в робочому процесі. Тому в багатьох сучасних корпораціях транснаціонального характеру регіональні менеджери та їх провідні підлеглі часто входять до складу комітетів розробки продукту і цільових груп. Крім того, вони беруть участь у конференціях з питань глобальної стратегії. Навіть на недосяжних до недавнього часу щорічних нарадах керівників вищого рівня регіональні менеджери можуть представляти свої власні погляди і відстоювати свої інтереси перед директорами материнської компанії і вищим керівництвом у штаб-квартирі<sup>3</sup>.

Компетенції функціонального менеджера. Якщо роль бізнес-менеджерів і регіональних менеджерів у транснаціональних корпораціях, безумовно, є важливою і незаперечною, то функціональних менеджерів

<sup>3</sup> Bartlett C.A., Ghoshal S., *Kim jest globalny menedżer?* <http://www.polandgoglobal.pl/artykuly/kim-jest-globalny-menedzer#.V29fbkh3DeI>, 2012, s. 11-26.

часто недооцінюють. Зведені до рівня допоміжного персоналу, який часто вилучають із важливих зустрічей і навіть звільняють з метою скорочення витрат, функціональні менеджери мають невеликі шанси на участь у глобальній діяльності транснаціональних корпорацій, а також можливості для активного їх розвитку. Натомість в епоху все більш вузької спеціалізації знань і навичок інтеграція фахівців у галузі технологій, виробництва, маркетингу, людських ресурсів і фінансів по всьому світу може принести корпорації значну користь.

Діяльність організації, яка зможе використати результати навчання на створення й поширення інновацій, вимагає уміння передачі спеціалізованих знань і створення каналів зв'язку для обмежених ресурсів, а також компетенцій, що виходять за межі географічних кордонів. Для досягнення цієї мети регіональні менеджери повинні аналізувати спеціалізовану інформацію з усього світу, щоб поширювати досягнення нових знань і передового досвіду й упровадження інновації, які можуть призвести до нових можливостей застосування в багатьох країнах.

Більшість інновацій продукується тоді, коли менеджери сприймають унікальні можливості або ризики для ринку, зокрема виникнення нових потреб серед споживачів, революційні технологічні відкриття, сміливі рішення конкурентів тощо. Для центральної (материнської) компанії такі сигнали можуть здатися незначними, особливо якщо розглядати їх ізольовано, без загального тла. Але функціональний менеджер з відповідним світоглядом, виступаючи в якості спостерігача, озброєний фаховими знаннями, що дозволяють йому виявляти тенденції й передавати знання через кордони, може отримувати з фрагментарних даних інформацію стратегічного значення. У більш досвідчених і розвинених транснаціональних корпораціях функціональні менеджери виступають своєрідною сполучною ланкою між різними галузями спеціалізацій, використовуючи неформальну мережу контактів, створюють канали, через які передається спеціалізована інформація та засоби, спрямовані на охорону цих знань<sup>4</sup>.

Компетенції топ-менеджера. Учені зауважують, що ні традиційні міжнародні фахівці, ані сучасні універсальні експерти не в змозі подолати складність транскордонних стратегій. Динаміка сучасного ринку вимагає наявності менеджерів вищої ланки з особливими навичками. Це топ-менеджери так званої першої лінії фронту, які потребують спеціалізованих компетенцій (окреслений діапазон навичок), чіткого розуміння

<sup>4</sup> Bartlett C.A., Ghoshal S., *Kim jest globalny menedzer?* <http://www.polandgoglobal.pl/artykuly/kim-jest-globalny-menedzer#.V29fbkh3DeI>, 2012, s. 11-26.

місії транснаціональної корпорації і почуття відповідальності, оскільки у перелік компетенцій цих фахівців входить вирішення проблем і завдань, що стосуються вищого керівництва. Вони несуть відповідальність за проведення операцій у глобальному масштабі.

У зв'язку з цим багато часу топ-менеджери витрачають на інтенсивне спілкування й ведення переговорів з бізнес-менеджерами, а також регіональними та функціональними менеджерами. Головне завдання топ-менеджерів полягає в інтегруванні тих численних обов'язків, що, ймовірно, є найважливішим в управлінні транснаціональною корпорацією. Менеджери центрального рівня, діючи не лише як лідери в найширшому сенсі цього слова, повинні також знаходити талановитих регіональних та функціональних бізнес-менеджерів, дбати про їхній професійний розвиток і виступати в якості посередника на переговорах, що проводяться між ними<sup>5</sup>.

Незважаючи на те, що більшість компаній потребують всього лише кілька глобальних менеджерів для реалізації транскордонних стратегій, однак не так легко знайти людей, які володіють необхідними якостями для виконання цієї функції. Найбільш серйозною перешкодою в зусиллях глобальних підприємств є не нестабільні або неадекватні джерела капіталу, а дефіцит людських ресурсів. Знаходження відповідних людей є важким завданням, але шанси значно підвищуються, коли топ-менеджери не обмежують пошук кордонами країни, де знаходиться головний офіс компанії, але роблять це у всій організації, незалежно від географічного розташування. Оскільки транснаціональні корпорації працюють у багатьох країнах, вони мають доступ до набагато більшої кількості талановитих менеджерів. Першим кроком є виявлення людей з високим потенціалом розвитку навичок і широким світоглядом, необхідним для роботи в транснаціональній корпорації. Такі фахівці повинні мати відкритий розум, здатність перспективного мислення щодо компанії та її діяльності і водночас добре усвідомлювати обсяг роботи.

Топ-менеджери, зазвичай, упродовж декількох років слідкують за кар'єрою перспективних менеджерів перед тим, як прийняти рішення про їх просування на більш відповідальну посаду. Як тільки вони виявляють справжній талант, одразу ж починають піклуватися про їхній подальший професійний розвиток. Здатність компанії сприймати людей з високим потенціалом, визнавати їх потенціал і включати у процес прийняття спільних важливих для всієї організації рішень є єдиним і най-

<sup>5</sup> Bartlett C.A., Ghoshal S., s. 11-26.

більш точним показником того, що її лідер є насправді глобальним менеджером і керує транснаціональною корпорацією<sup>6</sup>.

Готовність польських менеджерів до роботи в ТНК. У результаті виникає питання про те, чи готові польські менеджери до такого виду діяльності і якою мірою вони володіють тими компетенціями, яких вимагають процеси інтернаціоналізації економіки.

Спробу відповісти на це та низку інших актуальних питань зробили польські вчені А. Зигадло (A. Zygadło) та Х. Беднарчик (H. Bednarczyk). У межах дослідження, здійсненого в 2013 році, було проведено опитування серед менеджерів вищого рівня управління, які працюють у міжнародних корпораціях, що функціонують на теренах Любуського воєводства<sup>7</sup>. Загалом цей регіон характеризується високою інвестиційною привабливістю для іноземних компаній. У рейтингу активності регіонів щодо зарубіжних інвестицій у 2013 році Любуське воєводство було на дев'ятій позиції. 2014 року в цьому воєводстві за участю іноземного капіталу працювало 36,8 тис. осіб, що порівняно з попереднім роком зросло на 6,5%, при середньому зростанні в Польщі на 7,3%. На значне зростання кількості працюючих у Любуському воєводстві вирішальний вплив мали великі й середні підприємства, в яких працювало загалом на 9,2% осіб більше, ніж у 2013 році. Структура основного капіталу в цьому регіоні вказує на значно вагомніше, ніж загалом у країні, значення іноземного капіталу у фінансуванні підприємств. Станом на 31 грудня 2014 року на любуських підприємствах іноземний капітал становив у структурі основного капіталу 96,6%, національний – 3,2%, інші – 0,2%. Загалом у країні ці показники відповідно: 90,8%, 6,4% і 2,8%. Капітал надходить переважно з Німеччини, Італії, Швейцарії<sup>8</sup>.

Учені організували дослідження на основі індивідуальних глибинних кількогодинних інтерв'ю. Зміст кожного інтерв'ю було структуровано відповідно до особливостей праці кожного респондента. Мета дослідників полягала в тому, щоб спрямувати респондентів на вибір відповіді, яка вважається найважливішою на їхню думку. Враховуючи сучасні тенденції неперервної освіти, набуло актуальності питання про те, яким чином навчання в школі й позашкільна діяльність впливали на суб'єктивне

<sup>6</sup> Там само.

<sup>7</sup> Zygadło A., Bednarczyk H., *Dylematy i ograniczenia podmiotowości menedżerów pracujących w firmach międzynarodowych działających na terenie województwa lubuskiego*, Rocznik Lubuski, Tom 39, cz. 2/2013, s. 131-142.

<sup>8</sup> *Działalność gospodarcza podmiotów z kapitałem zagranicznym w województwie lubuskim w 2011 roku*, Zielona Góra, Urząd Statystyczny w Zielonej Gorze 2014, s. 1-12.



сприйняття менеджерами розвитку їхньої кар'єри в транснаціональних корпораціях. З урахуванням спільних рис, особливостей почуттів і поведінки, що характеризують менеджерів міжнародних компаній, було визначено певні напрями, в яких вони виявляли індивідуальне ставлення або пропонували інші способи поведінки в різних ситуаціях, що виникали у процесі професійної діяльності. На підставі цього може йтися про різноманітність шляхів реалізації кар'єрної активності.

Натомість серед цієї різноманітності вчені визначили дві групи респондентів. Перша група охоплює тих менеджерів, для яких дуже важливим був і залишається їх власний вплив на діяльність і пов'язане прийняття рішень: як тих, що стосуються реалізації конкретних завдань, так і тих, що визначають загальні цілі корпорації, в якій вони працюють. У своїх відповідях ці менеджери підкреслюють значущість власної активної діяльності в загальному успіху справи. Істотним для них було чітко виявлене лідерство в команді як у шкільному житті, так і в позашкільному. Під час навчання в школі вони добровільно, з великим задоволенням брали на себе головні ролі, що давало їм відчуття самореалізації.

Важливим фактором є відчуття потреби вирішального впливу на постановку й реалізацію цілей в командах, у яких вони перебували. Опитані респонденти вже в школі відчували необхідність прийняття рішення про постановку та реалізацію різних завдань, бажання впливати на хід і організацію різноманітних групових заходів. Навіть різні види спорту, якими займалися респонденти першої групи, свідчили про їхню рішучість у досягненні своїх індивідуальних цілей шляхом участі в діяльності команди (велоспорт, легка атлетика, теніс, шахи).

Під час роботи в транснаціональній корпорації чинником, що впливає на відчуття значущості таких людей, є створення можливості істотного впливу на конкретні цілі груп, які вони очолювали. Це дає їм відчуття впливу на загальні цілі, встановлені корпорацією як на регіональному, так і на глобальному рівнях. Таке ставлення, характерне для респондентів ще зі шкільного періоду, ймовірно, вплинуло на їх вибір місця роботи – саме в транснаціональній корпорації. Більшість опитаних менеджерів, які належать до цієї групи, працюють переважно в американських або скандинавських компаніях<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Zygadło A., Bednarczyk H., *Dylematy i ograniczenia podmiotowości menedżerów pracujących w firmach międzynarodowych działających na terenie województwa lubuskiego*, Rocznik Lubuski, Tom 39, cz. 2/2013, s. 135.

До другої групи автори віднесли представників, які беруть на себе роль підлеглого менеджера. Респонденти цієї групи відзначили свій слабкий вплив на рішення, особливо стратегічні, що приймаються в тих корпораціях, у яких вони працюють. Низький рівень впливу або його відсутність респонденти сприймають як природну особливість діяльності в транснаціональних корпораціях. Цей фактор не заважає їм відчувати власну значущість і навіть сприймається як обставина, сприятлива для такого відчуття. Спогади про шкільний період та досвід, пов'язаний з ним, характеризуються високим рівнем необхідності співпрацювати у групі й самореалізовуватися шляхом виконання завдань, поставлених організацією (школою, спортивним клубом тощо).

Важливою для опитуваних була робота в команді та бажання досягти успіху через успіх групи. Позашкільні заняття, в яких брали участь респонденти, також були пов'язані з груповою діяльністю. Прикладом такої діяльності є скаутський рух. Участь у житті команди скаутів вимагає підпорядкування своїх власних цілей завданням групи. Загальні стратегічні цілі всієї організації встановлюються без участі широкої громадськості і передаються у формі щорічної місії або акції. Види спорту, якими займалися в дитячому та підлітковому віці менеджери цієї групи, також передбачали насамперед групову діяльність. Опитувані практикували такі командні види спорту, як: волейбол, баскетбол, футбол і гребля. У спорті стратегічні цілі визначають тренери, а окремі гравці виконують свої завдання, відповідаючи за певну частину функцій всієї команди. Роль, характерна для респондентів під час навчання в школі та у процесі позашкільних занять, сприяла вибору робочого місця в швейцарсько-німецьких, австрійських, японських корпораціях<sup>10</sup>.

Опитані менеджери, які неодноразово у компаніях приймають рішення щодо найму нових співробітників, вказують на той факт, що в умовах прискореного науково-технічного розвитку процесів виробництва й обслуговування, важливішими, ніж фахові знання, є такі уміння, як: здатність працювати в команді, здатність адаптуватися до змін, відповідальність, уміння організувати власну роботу та роботу групи підлеглих. Респонденти одноголосно вказують передусім на шкільний період, коли такі якості й уміння повинні формуватися. Із власного досвіду батьків і спостерігачів змін в навчанні дітей і молоді вони роблять

<sup>10</sup> Zygadło A., Bednarczyk H., *Dylematy i ograniczenia podmiotowości menedżerów pracujących w firmach międzynarodowych działających na terenie województwa lubuskiego*, Rocznik Lubuski, Tom 39, cz. 2/2013, s. 135-136.

висновки, що в польських школах на формування цих умінь, на жаль, звертається мало уваги<sup>11</sup>.

Істотним фактом є те, що особливо в підлітковому віці молодь очікує від учителів підтримки й упевненості у своїх силах. Ця підтримка повинна виявлятися в позитивній оцінці й довірі, похвалі й висловленні віри в їх силу і можливість. Молодь очікує позитивної мотивації на шляху подолання складних завдань і перешкод. На жаль, опитані менеджери під час навчання в середній школі таку підтримку з боку вчителів отримували рідко. Частіше зустрічалися прояви негативної мотивації, яка в підлітковому віці може давати ефект, протилежний очікуваному. Необхідність формування таких якостей, як самостійність, здатність приймати рішення і нести відповідальність за них, упевненість у тому, що саме школа створена для їх формування та розвитку, зазначена у відповідях респондентів.

Якщо школа недостатньо уваги приділяє формуванню здатностей, необхідних для роботи в міжнародному бізнесі, то важливого значення набуває підготовка у вищих навчальних закладах. Проте сучасні польські науковці (А. Войтчук-Турек (A. Wojtczuk-Turek), К. Конецький (K. Konecki), С. Квятковський (S. M. Kwiatkowski), Т. Олексин (T. Oleksyn), З. Сепковська (Z. Sepkowska), М. Сіціньський (M. Siciński) та ін.) переконані, що традиційне академічне навчання також не повністю задовольняє вимоги щодо підготовки таких фахівців, оскільки воно спрямоване переважно на професійну підготовку, часто вузькоспеціалізовану. Натомість сучасний динамічний ринок праці вимагає від фахівців не лише нових знань, а здатності до швидкого оволодіння ними, до обробки та використання нової інформації, відповідно – оволодіння сучасними технологіями. Це впливає на очікування з боку транснаціональних корпорацій менеджерів з визначальними компетенціями, зокрема умінням організації як індивідуальної, так і групової роботи, швидкої адаптації до нових умов, інноваційності, постійності у прагненні до досягнення мети, ефективності. Тому роботодавці все частіше у процесі відбору працівників відмовляються від висування вимог до кваліфікації й знань і шукають працівників з особливими, потрібними їм компетенціями.

Професійна кваліфікація і компетентність польського менеджера. У зв'язку з цим доцільно акцентувати увагу на тому, що польські вчені наголошують на розмежуванні понять компетентність і кваліфікація. Якщо кваліфікація – це освіта, отримана у процесі навчання, то компетентність – це здатність застосовувати на практиці наявні знання і доречно узгод-

<sup>11</sup> Zygadło A., Bednarczyk H., s. 140.

жувати їх з професійною етикою, використовуючи особистісні вміння, набуті в ході професійної практики.

Професійна кваліфікація фахівця передбачає наявність знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи, і завжди підтверджується відповідним документом. Польські науковці виділяють чотири види професійної кваліфікації:

– кваліфікація понадпрофесійна – основні вимоги, необхідні в будь-якій роботі, як у професійній, так і в позапрофесійній (наприклад, соціальній), що виражаються в позитивній мотивації, хорошому фізичному стані і є результатом саморозвитку елементарних навичок практичної й розумової роботи; однак ця кваліфікація не дає права для виконання якої-небудь конкретної професійної функції;

– кваліфікація загальнопрофесійна, характерна для певної професійної галузі, на якій, зазвичай, базується група професій;

– кваліфікація основна професійна – належить до конкретної професії і передбачає володіння основними вміннями, необхідними для ефективного виконання завдань;

– кваліфікація спеціалізована – це додаткові вміння, характерні для певної професії, що визначаються професійною спеціалізацією або спеціальними видами робіт<sup>12</sup>.

Компетенції, на відміну від спеціальних знань і професійних умінь, – це основа ефективної діяльності на різних посадах. Сучасна система праці найбільше цінує ті компетенції в роботі менеджера, що сприяють реалізації професійних завдань. Серед них домінуючою є здатність ефективно виконувати професійні обов'язки відповідно до посадових обов'язків, що передбачає певний діапазон знань, якостей та психофізіологічних особливостей, якими повинен володіти фахівець.

Поняття професійної компетентності ширше, ніж поняття професійної кваліфікації, оскільки воно охоплює як необхідну для здійснення професійної діяльності кваліфікацію, так і здатність адаптовуватися до нових умов, що вимагає власної ініціативи, участі й забезпечує ефективну діяльність. Ефективність – це та ознака компетенцій, що відрізняє їх від кваліфікації<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Kwiatkowski S.M., Sepkowska Z., *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa – Radom, Biblioteka Pedagogiki Pracy 2000, s. 9-13.

<sup>13</sup> Konecki K., *Pozyskiwanie pracowników o strategicznych kompetencjach*. [w:] *Szkice z zarządzania zasobami ludzkimi* (red.) H. Król, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego 2002, s. 190.

Таким чином, компетентність – це здатність ефективного виконання конкретних завдань, пов'язаних з роботою або досягненням бажаних результатів. Серед компетенцій польські науковці визначають сім категорій:

1. Компетенції, пов'язані з потенціалом працівника, можливостями його розвитку, реалізацією здібностей для того, щоб отримати нові компетенції. Їх значення тим важливіше, чим більше компанія налаштована на зміни та необхідність розвитку нових компетенцій.

2. Компетенції, пов'язані з уміннями й здібностями, необхідними для вирішення конкретного робочого завдання. До них належать відомі комунікативні компетенції, інтелектуальні, міжособистісні, організаційні, технічні, ділові, лідерські якості, самоорганізація тощо.

3. Компетенції, пов'язані зі знаннями, – це підготовка для виконання конкретних завдань у рамках професії, фаху, посади в організації. До цієї категорії належать компетенції, що визначають той обсяг знань, якими працівник повинен володіти й може застосовувати їх у відповідній ситуації. Знання можуть стосуватися фактів, подій, правил, теорії.

4. Компетенції, пов'язані зі стилями діяльності, охоплюють особистісні характеристики, наприклад, соціальна спрямованість, орієнтація на співпрацю, реалізацію цілей.

5. Компетенції, пов'язані з принципами і цінностями, стосуються правил, цінностей, переконань, що дозволяють визначити мотиви діяльності, зумовлені очікуваннями від роботи, життєвими ролями, що впливають на здійснення вибору.

6. Компетенції, детерміновані інтересами, передбачають переваги стосовно завдань, видів діяльності, умов праці. Особливо впливають на ефективність у тому випадку, коли робота повністю співпадає з позапрофесійними інтересами.

7. Компетенції фізичні стосуються умінь, пов'язаних з фізичною здатністю до роботи; вони поділяються на три групи: фізичні дані, чуттєве сприйняття, психофізіологічні особливості<sup>14</sup>.

Проведені наукові дослідження щодо аналізу компетенцій менеджерів засвідчили, що джерелом професійних успіхів передусім були соціально-психологічні компетенції та особистісні якості керівного складу. Зважаючи на це серед ключових умінь, що характеризують ефективного менеджера, вчені виокремлюють:

<sup>14</sup> Olczak M., *Warsztaty samodoskonalenia. Zestaw ćwiczeń i zadań poznawczych do wybranych zagadnień z przedmiotów humanistycznych (dla studentów uczelni technicznych)*, Łódź, Politechnika Łódzka 2009, s. 126-127.

- уміння спілкуватися, уважно слухати, використовуючи вербальну й невербальну форми взаємодії в комунікації;
- здатність до управління (аналіз взаємин між керівником та групою);
- емоційні компетентності, зокрема як розуміти свої емоції й емоції інших;
- здатність розпізнавати емоції, тобто «цілісне мислення», спрямоване на відбір стратегічної інформації;
- ефективна боротьба зі стресом;
- здатність до адаптації та інноваційності;
- відкритість до нових методів і форм роботи;
- мотивація, насамперед прагнення до досягнень, цілеспрямованість, ініціатива та оптимізм;
- емпатія<sup>15</sup>.

Дослідження показали, що чим вища посада, тим меншого значення набуває кваліфікація і більшого компетенції. В епоху, в якій інформація є товаром, швидкість її отримання і перенесення на конкретні напрями діяльності корпорації, де час прийняття рішень відіграє ключову роль (чим швидше, тим більше шансів на досягнення переваг над конкурентами і досягнення успіху на ринку), економіка очікує не лише освічених і професійно досвідчених менеджерів. Передусім поцінюється їхня ефективність, а спосіб досягнення мети (в рамках певних правил чи стандартів) є справою другорядною з точки зору корпорації. Тобто основним показником під час оцінювання роботи менеджера є ефективність його діяльності на відміну від традиційного підходу до компетенцій, характерного для більшості звичайних організацій і пов'язаного насамперед з кваліфікацією: наявністю сертифікатів і дипломів, попереднім досвідом роботи, минулими досягненнями. Таким чином, сучасне розуміння компетентності, характерне передусім для транснаціональних корпорацій, трактується з позиції активної професійної діяльності менеджерів, неперервної самоосвіти і самовдосконалення, ефективності в роботі, спрямованості на досягнення успіху.

Тенденція до роботи з компетенційними моделями нині вже не є питанням моди. Ця теорія знаходить обґрунтування в управлінні людськими ресурсами. Успіх на ринку праці забезпечується наявністю професійних компетенцій. Найпрестижніші посади вимагають високого рівня самостійності й відповідальності. Висококомпетентні фахівці діють

---

<sup>15</sup> Olczak M., s. 126-128.

ефективно, на відміну від спеціалістів висококваліфікованих, але які не володіють умінням самоуправління.

Проведений аналіз дозволяє нам виокремити й узагальнити найвагоміші групи компетенцій бізнес-менеджерів, регіональних менеджерів, функціональних менеджерів і топ-менеджерів у транснаціональних корпораціях. Так, для бізнес-менеджерів серед домінуючих можна визначити такі компетенції, як: здатність до управління, що проявляється в максимально ефективному розподілі активів і ресурсів одночасно зі збереженням і використанням наявних компетенцій фахівців, а також в координуванні, синхронізації та контролюванні бізнес-стратегій; уміння спілкуватися, налагоджувати міжособистісні стосунки, дискутувати, приймати рішення про створення чи ліквідацію основних виробничих потужностей, технологічних торгових центрів; володіння мистецтвом дипломатії. Регіональний менеджер відповідальний за впровадження централізованої планової стратегії й реалізацію конкретних стратегічних ініціатив, тому він має володіти такими компетенціями, як: здатність до виявлення, розвитку й максимального використання місцевих ресурсів, уміння відслідковувати будь-які зміни на місцевому ринку та вчасно реагувати на них, зберігати позицій компанії на ринку серед місцевих і зовнішніх конкурентів. Переліком компетенцій функціонального менеджера передбачено здатність до аналізу спеціалізованої інформації з усього світу та виявлення тенденцій з метою поширення нових знань і передового досвіду, просування інновації, що може призвести до нових можливостей застосування в багатьох країнах; уміння передачі спеціалізованих знань і створення мережі контактів і каналів зв'язку, через які можна безпечно передавати спеціалізовану інформацію. Топ-менеджери несуть відповідальність за проведення операцій у глобальному масштабі, тому потребують спеціалізованих компетенцій, серед яких виокремлюються такі, як: чітке розуміння місії корпорації і почуття відповідальності, інтеграція управлінських обов'язків, виявлення талановитих спеціалістів на пости регіональних та функціональних бізнес-менеджерів, створення умов для їхнього професійного розвитку.

Польські науковці окреслили шляхи формування та розвитку умінь, необхідних багатьом сучасним фахівцям, зокрема й менеджерам транснаціональних корпорацій. Так, А. Гуральський (A. Góralski), Е. Ненцка (E. Nęcka), М. Ольчак (M. Olczak), М. Черепаняк-Вальчак (M. Czerepaniak-Walczak) пропонують тренінги з розвитку творчих здібностей, творчого інтелекту, критичного мислення. Кожний авторський підхід є не лише цікавим, а й цінним щодо формування нових компетенцій. Тому пер-

спективу подальших досліджень вбачаємо у більш детальному аналізі розроблених польськими науковцями шляхів, методик і засобів розвитку компетенцій, необхідних менеджерам у транснаціональних корпораціях.

**Анотація:** У результаті аналізу наукових досліджень польських і зарубіжних учених виділено групи компетенцій бізнес-менеджерів, регіональних менеджерів, функціональних менеджерів і топ-менеджерів транснаціональних корпорацій, які сприяють досягненню успіху в їхній професійній діяльності. Охарактеризовано такі компетенції бізнес-менеджерів: здатність керувати, максимально ефективно розподіляти активи і ресурси, координувати, синхронізувати і контролювати бізнес-стратегії; вміння спілкуватися, налагоджувати міжособистісні стосунки, проводити дискусії, приймати рішення. Визначено компетенції регіональних менеджерів, зокрема: здатність виявляти, розвивати і максимально використовувати місцеві ресурси; вміння відслідковувати зміни на місцевому ринку і своєчасно реагувати на них. Виявлено компетенції функціональних менеджерів і топ-менеджерів, а саме: відповідальність за проведення операцій в глобальному масштабі; чітке розуміння місії компанії і почуття відповідальності; інтеграція обов'язків; виявлення талановитих фахівців і призначення їх на посади бізнес-менеджерів, регіональних і функціональних менеджерів, створення умов для їхнього професійного розвитку.

**Ключові слова:** компетенції, бізнес-менеджер, регіональний менеджер, функціональний менеджер, топ-менеджер, професійний розвиток, транснаціональна корпорація

**Abstract:** The author analyzes the research of Polish and foreign scientists and distinguishes competence groups of business managers, regional managers, functional managers, and top-managers in transnational corporations that promote success in professional performance. The dominant competence of business managers has been characterized: the ability of the management, the most efficient distribution of assets and resources, coordination, synchronization and control of business strategies; communicative skills, interpersonal skills, decision-making skills. A regional manager is responsible for the implementation of centrally planned strategies and the realization of specific strategic initiatives, so a group of his competence involves the ability to identify, develop and maximize the use of local resources, the ability to track changes in the local market and to respond to them. The group of competencies of a functional manager as well as a top-manager covers the analysis of specialized information from all over the world and identifies trends to disseminate new knowledge and best practices. Top managers are responsible for conducting operations on a global scale, so they are in need of specialized competences, such as a clear understanding of mission and sense of responsibility; integration duties; identifying of talent specialists and their appointment to the post of business managers, regional managers and functional ones, creating conditions for their professional development.



**Keywords:** competences, a business manager, a regional manager, a functional manager, a top-manager, professional development, transnational corporation

## Бібліографія

- Bartlett C.A., Ghoshal S., *Kim jest globalny menedżer?* <http://www.polandgoglobal.pl/artykuly/kim-jest-globalny-menedzer#.V29fbkh3DeI>, 2012, s. 11-26.
- Działalność gospodarcza podmiotów z kapitałem zagranicznym w województwie lubuskim w 2011 roku*, Zielona Góra, Urząd Statystyczny w Zielonej Gorze 2014, s. 1-12.
- Konecki K., Olczak M., *Warsztaty samodoskonalenia. Zestaw ćwiczeń i zadań poznawczych do wybranych zagadnień z przedmiotów humanistycznych (dla studentów uczelni technicznych)*, Łódź, Politechnika Łódzka 2009, s. 126-127. H. Król, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego 2002, s. 190.
- Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z., *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce*, Warszawa – Radom, Biblioteka Pedagogiki Pracy 2000, s. 9-13.
- Olczak M., *Warsztaty samodoskonalenia. Zestaw ćwiczeń i zadań poznawczych do wybranych zagadnień z przedmiotów humanistycznych (dla studentów uczelni technicznych)*, Łódź, Politechnika Łódzka 2009, s. 126-127.
- Zygadło A., Bednarczyk H., *Dylematy i ograniczenia podmiotowości menedżerów pracujących w firmach międzynarodowych działających na terenie województwa lubuskiego*, Rocznik Lubuski, Tom 39, cz. 2/2013, s. 131-142.



Nadiia Tymkiv

---

**SYSTEMS OF FUTURE ENGINEERS' PROFESSIONAL  
TRAINING FOR PETROLEUM INDUSTRY  
IN FOREIGN COUNTRIES: COMPARATIVE  
AND PEDAGOGICAL ANALYSIS**

**SYSTEMY SZKOLENIA ZAWODOWEGO PRZYSZŁYCH  
INŻYNIERÓW BRANŻY NAFTOWEJ I GAZOWEJ  
W ZAGRANICZNYCH KRAJACH: ANALIZA  
PORÓWNAWCZO-PEDAGOGICZNA**

**СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ІНЖЕНЕРІВ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗІ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ:  
ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

The ancient sages stated that the truth is perceived in comparison. The truth of upbringing and education is easier to learn in comparing with different educational systems, experience of past and present. A comparative study of teaching experience, theories of education and training abroad can be a model to improve and create the more rational system of education in our country.

Education as a cultural phenomenon is characterized by openness, shows willingness to the dialogue of cultures. This is expressed in the desire for active cooperation with educational systems of other countries, resulting in diverse educational practice. Global education appears to be a social institution being constantly updated. Outdated is dialectically passing away and new elements in programs and methods of education are appearing. Understanding this process allows us to consider education as an important tool of progress that needs constant correction, while maintaining the proven traditions and introducing new and effective ideas. Obeying global trends, education is an

active area of international cooperation. The current state of European higher education shows that the emphasis should be made on the changes rather than preserving its past.

The comparative professional pedagogical provisions were considered by such researchers as L. Antoniuk, N. Bidiuk, T. Desiatov, L. Dzevytska, K. Korsak, Z. Malkova, O. Matviienko, N. Mukan, N. Lavrychenko, O. Lokshyna, V. Vulfson and others. The problems of realizing higher petroleum education have been considered by J. Beynon, N. Walker, A. Lidgett, T. Williams and others.

The objective of the article is a comparative and pedagogical analysis of future engineers' professional training in the petroleum industry of Austria, Great Britain and Norway.

At first glance, the structure of global higher education is extremely diverse, but certain trends dominate. For example, binary and unitary systems of higher education differentiate between them. Binary or dual system with a traditional university sector also has a separate non-university higher education sector with a clearly defined structure. Such education system is inherent in most developed countries, where, alongside with the university sector there are numerous specialized institutions, at which a large part of young people study<sup>1</sup>. Among European countries Belgium, Great Britain, Greece, Denmark, Ireland, Netherlands, Norway, Germany, France, Switzerland and others have such the system of higher education.

There are unitary or single systems, where higher education is provided by universities or institutions relevant to them. These institutions offer a general academic degrees and professional-oriented programs of varying duration and educational levels. A unitary system of higher education is characterized by such institutions as universities (the share of other universities accounts for a small percentage). The example of such unitary system of higher education is Austria, Italy, Spain, Finland and Sweden. Some experts distinguish a separate group of countries with so-called «integrated» universities, which included specialized secondary and higher educational institutions (Sweden and Spain).

At the beginning of the XXI century we can observe such a trend as the improvement and expansion of «short» and «professionalized» higher education. An example is the recently created «university institutions» in France;

---

<sup>1</sup> Шийка О.І. Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Іванівна Шийка; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2016. – С. 18.

Here, students receive a profound education and are a good example of it. As a consequence, graduates can easily find jobs in the labor market<sup>2</sup>. Emphasizing these differences, it can also be noted that they define the features and the competitive environment in the market of higher education and, therefore, will affect the processes and ensure its quality. While distinguishing all these features, it should consider the following current trends like large-scale of European higher education, the role of government in research and educational sector of European countries, commercialization of knowledge, permanent reduction of work load, instability of academic employment, some downgrading of academic professions.

An integrated approach implemented in this study directs us to the group of phenomena together. In the study of educational objects and phenomena it primarily involves the systematic and comprehensive analysis of complex administrative and educational activities in a coherent educational system. The importance of a comprehensive approach to educational research in general also emphasizes the understanding that teaching science integrates all the fundamental provisions of human-study sciences. This is one of the factors of its complexity and the need for a comprehensive approach to the study of educational phenomena and processes. This methodology implements the principle of purpose unity, tools and results of the university education quality assurance of the studied country. The implementation of an integrated approach is through a dialectical combination of theoretical principles with quality assurance practices in the educational, scientific and organizational activities of Austrian, English and Norwegian universities. Here, all components are formed in their unity and relationship.

The personal approach used in this study indicates the orientation in the design and implementation of educational process on the person as on the purpose, subject, result, the main criterion of its efficiency that can be traced both, as evident in educational and in professional development of universities teaching staffs. It should be noted that the comprehensive development of personality in the implementation of educational activities is impossible without the initiative participation of an educational institution and a state. Its role is in provision and organization of the system of special institutions, both state

---

<sup>2</sup> Вітвицька С.С. *Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз* // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г.Сидорчук, О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 71-103.

and public ones, informal structures, whose main task is to create and support in collaboration with educational institutions various educational programs meeting the current needs of the society. These are the features characterizing the educational, scientific and organizational activity of Austrian universities and secured in their training programs and development plans<sup>3</sup>.

European universities are focused mainly on the main goal of the educational process e.g. the application of knowledge to practical efforts to implement them, that profession should actually be needed in society. No doubt, do not teach what the really is no demand on the labor market. One of the benefits of the European Union is that it is relatively straightforward for citizens of one particular European Union country to study in another European Union country<sup>4</sup>. This means that young European Union nationals with a burning desire to get into the oil and gas sector can choose to attend one of several universities that specialize in oil and gas-related degrees even if they come from a country with no oil and gas industry of its own.

All countries need better-educated engineers and more of them. Their education needs to cover the fundamentals as well as the latest technical developments and it needs to develop the attributes the graduates will need for working in the modern workplace, which is international in so many ways. This means that universities need to incorporate international dimensions into their programs to better prepare their students. This applies equally to engineers in the developed and developing world, despite their different resources. Engineers everywhere need to be well qualified and capable. There are two broad agendas in international engineering education, one for the developed and one for the developing world<sup>5</sup>. However, both share the desire and need to produce graduates and, subsequently, practicing engineers who are skillful of developing and running new technologies. Every country basically needs the same type of engineering education.

---

<sup>3</sup> *Entwicklungsplan 2010 – 2015*. – Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010. – 88 p.; *Entwicklungsplan 2013 – 2018. Anpassung 2015*. – Graz: Universität Graz, 2015. – 196 p.; *Entwicklungsplan der Paris-Lodron Universität 2015-2018*. – Salzburg: Paris-Lodron Universität Salzburg, 2015. – 84 p.; *Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems) 2015 bis 2020*. – Krems: Donau-Universität Krems, 2015. – 48 p.

<sup>4</sup> Дзевицька Л. *Система освіти Австрії: реалії сьогодення* / Л. Дзевицька // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 68.

<sup>5</sup> *Engineering Education for a Resilient Society* // World Engineering Education Forum, Florence, 2015, 20-24.09. – P. 11.

Accreditation is also growing because of its value in the design of programs and in assuring the quality of delivery. How these programs are delivered is a major source of debate within universities, both in response to the dramatic growth in educational technologies that are available, but also with the growing pressures on the curriculum, as more content should be included and less taken out.

For many universities around the world, particularly in the developed world, this has become the dominant conversation – better education with fewer and often different resources. But if these countries think they are struggling for resources, the challenges faced in developing countries are much tougher. In many poorer countries all aspects of a good program are in short supply – qualified academic staff, good laboratory facilities, a strong interface with industry and, critically, a deep pool of potential students who are well prepared for an engineering education<sup>6</sup>.

Petroleum is the major energy source for our modern society and ensures prosperity and economic growth across the globe. In order to continue to meet the rising demand for petroleum and natural gas in the future, efforts are being made worldwide to find, exploit and, above all, make efficient and environmentally friendly use of new reservoirs.

Highly-developed European countries possess relevant experience in dealing with higher education. In particular, Austria is one of the leaders in the European Higher Education Area, where there is the lowest unemployment rate among young people and higher education has consistently high ranking in Europe. The issues of high professional competence and experts' creativity, their spiritual, social, intercultural development are paid great attention to.

Modern society is distinguished by the rapid aging of information, consequently the professional knowledge of experts eventually lose their significance with time. Data show<sup>7</sup> that the period of skills updating in technological areas is 3-5 years, and during this period the impairment occurs in one third of professional knowledge specialist. These processes present global trends in modern education that cause the creation of new paradigms and approaches<sup>8</sup>. Nowadays the main task of education is not so much in the transfer

---

<sup>6</sup> Beynon John. *Engineering education needs an international dimension* / John Beynon // FOCUS – 2014. – June. – № 184. – P. 3-4.

<sup>7</sup> Кекконен А.Л. *Проблема прогнозирования профессионально значимых компетенций* / А.Л. Кекконен, С.В. Сигова // Высшее образование в России. – 2011. – №12. – С. 84.

<sup>8</sup> Валехов Д.Ф. *Глобальные тенденции в современном образовании* / Д.Ф. Валехов // Вектор науки ТГУ. – 2011. – № 4 (7). – С. 50.

of knowledge to future professionals, but in forming capabilities to further self-mastery by new knowledge, probably not known during the training of future professionals in educational institutions. Thus, there is a need of replacing traditional teaching innovative training, which should guarantee not only training and skills, but also the formation of professional creative abilities to further self-knowledge, willingness to possible changes in the way of professional activities and even in its area.

Austria has a number of world-class universities offering oil and gas-related degrees courses such as engineering and geology, but these programs are nearly always taught in German. An exception is Montanuniversität Leoben, which has recently expanded its petroleum engineering offerings: Austria's Montanuniversität Leoben last year became the beneficiary of a \$13.5-million per year initiative with OMV, the country's leading oil and gas producer. The initiative has helped the university double its investment in oil and gas-related research and teaching as well as establish an International Petroleum Academy. OMV is hungry for top graduates in oil and gas-related disciplines as it expands its exploration and production activities in the North Sea, Black Sea and elsewhere, so young Europeans looking for a career in the sector could do worse than to get themselves onto Montanuniversität Leoben's bachelor's or master's programs in petroleum engineering. Both degree courses are taught in English, with the bachelor's program lasting for seven semesters and the master's program taking three.

Austria has an educational system where an engineering title is given as a professional title to graduates from a vocational and technical school after he/she has been working for three years as engineer after graduation<sup>9</sup>. At the same time, there are engineers from a University of Applied Sciences or a Technical University earning either a title as Diplom-Ingenieur (FH) or a Diplom-Ingenieur. The relevant ISCED classification is given, also the proposed levels of the European Qualifications Framework. Teaching personnel for vocational and technical schools in Austria can have gained their technical and pedagogical education in several ways – either from a university earning a Magister rerum naturalium or from a University of Teacher Education earning a Bachelor of Education. Furthermore, those teaching technical subjects at a VET school start their teaching at the same time as starting a part-time course of teacher training. The International Society for Engineering Education IGIP offers a modular curriculum for those who are interested in updating their knowledge in engineering pedagogy. Participants have to be engineers

<sup>9</sup> Антонюк Л.А., Корсак К.В. *Освіта Австрії – стан і тенденції розвитку* / Л.А. Антонюк, К.В. Корсак // *Освіта і управління*. – 2002. – Т. 5. – № 3. – С. 188-196.



with at least one year of teaching practice in technical fields. This IGIP curriculum is offered in several countries around the globe, not only in Austria. The ING-PAED IGIP register names 1070 individuals at present.

The petroleum engineers of Montanuniversität Leoben are completely prepared for these tasks, and develop technologies that help ensure the welfare of our environment and society. Future petroleum engineers should not only enjoy and be interested in technology and the natural sciences, but should also be passionate about languages and foreign cultures. Depending on your chosen major, future petroleum professionals may need to be able to handle stress well and take on responsibility, work well within a team or offer excellent spatial and logical thought processes and management skills. The Bachelors program looks at all relevant areas relating to petroleum and natural gas technology: Prospecting for petroleum and natural gas (geosciences), exploring and simulating reservoirs (reservoir engineering), extraction with drills (drilling engineering) and the preparation and storage of fossil fuels (production engineering). The Masters programme «International Study Program in Petroleum Engineering» gives future petroleum engineers the opportunity to specialize in one of these core technical areas. The Masters programme «Industrial Management and Business Administration» provides students with in-depth knowledge of the industrial and business management sectors.

Thanks to its excellent standard of teaching and close cooperation with the petroleum industry, Leoben has developed into an internationally recognized Centre of education for petroleum engineers. With English as the main teaching language (from the 5<sup>th</sup> semester onwards) and a wide range of exchange programmes, Montanuniversität's excellent reputation is spreading all over the world.

A career in the petroleum industry can start in the unlikeliest of places: on oil rig in the Atlantic, in barren deserts or the depths of the jungle, in a major city with an international conglomerate or as an independent consultant in a small Austrian town. The broad range of subjects covered in studies allows future petroleum professionals to work in many areas of industry and technology.

International Study Program in Petroleum Engineering (the master's programme) aims at broadening expertise and further developing scientific skills in the field of petroleum engineering, equivalent to the standards of Masters programmes at Anglo-American universities. Students can choose one of the following three focus areas: **Drilling Engineering:** static and dynamic designs of well-bore constructions, the dynamics of drilling processes, planning, monitoring and assessment of drilling projects; **Petroleum Production Engineering:** planning, layout and maintenance of production systems and natural

gas storage facilities, methods for extending the service lives of oil and gas fields, the utilization of geothermal energy; **Reservoir Engineering**: monitoring the quality of geological modelling of reservoirs, conduct of field studies

While pursuing their studies, future petroleum experts have the opportunity to gain an insight into their future professions in the course of their mandatory practical field work. Graduates are prepared for their employment on drilling rigs and production sites, and as planning engineers in drilling, reservoir and production engineering as well as in the field of pipeline and plant engineering. Due to their broad education, graduates are able to assume leadership positions at all levels. Leoben petroleum engineers work for petroleum companies, in energy management, in foundation engineering and consulting firms, as well as in research and development. Montanuniversität has become an internationally acclaimed training Centre for petroleum engineers. Lectures for the Petroleum Engineering Masters programme are held in English. The international reputation of the programme is further boosted by a variety of exchange programmes.

Education, obtained in Britain, has the reputation of one of the best in the world. It is considered that the quality of British education rests on «three pillars»: excellent equipment of educational institutions, innovative educational technologies and cancellation of passive training system in favour of active individual work. British degrees are recognized and respected throughout the world. Industrial University movement originated on the basis of numerous educational establishments that appeared in the nineteenth century in industrial and state educational centers. A feature of these universities was that they were not the closed colleges and took for training not considering religion or social status. It provided practical advantage compared to academic pursuits, abstract and theoretical and applied such an account different from old “red-brick” universities like Oxford, Cambridge and others.

The University Heriot-Watt (HWU) was established under a Royal Charter in 1966, its story dates back to the School of Arts of Edinburgh, the first technical college of the UK, established in 1821. The founder and the first secretary of the School of Arts Leonard Horner, an entrepreneur and philanthropist from Edinburgh, eventually became the first rector of the University of London. In 1852 the School of Arts by subscription gathered means for setting the monument to Scottish engineer and inventor James Watt, and then it was renamed in the Art Institute after Watt<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Lidgett A. *Petroleum: Common Commodities and Industries*. – London: Kindle Edition, 2016. – P. 83.

Heriot-Watt University has gained much popularity due to its school in training petroleum engineers. In 2002 the Department of Petroleum Engineering received the status of Institute. The graduates of the Institute of Petroleum Engineering HWU successfully work in many major oil companies far beyond the UK. University advances in the field of oil engineering are greatly appreciated around the world. Education obtained in the UK has always been considered and is considered to be one of the best. Heriot-Watt University is actively working at international projects and cooperates with foreign universities. World-class specialists in the field of petroleum engineering, geology of oil and gas fields, construction of surface field facilities nowadays they are unique and have the potential to be popular in the future.

The course «Oil engineering» is taught to future petroleum professionals during 12 months. This course consists of four semesters. During the first two semesters (from October to March) future petroleum experts get basic training in geology, geophysics, development, modeling, drilling, oil production and economics. As a rule, lectures are delivered by Heriot-Watt University Professors, classes are performed under the supervision of tutors. During the third semester (from April to June) students combined in groups prepare their projects of real oil fields development on the territory of the United Kingdom. During the fourth semester they work in oil companies and carry out individual research projects. Such specialists are the team of world-class in petroleum engineering, geology of oil and gas fields, construction of surface field facilities, and at present they are unique and have the potential to be popular in the future<sup>11</sup>.

Heriot Watt Institute of Petroleum Engineering is well-known for its traditions of innovative education and research activities aimed at meeting the urgent needs of society, industry and business all over the world. It is a leading Centre of excellence in petroleum engineering and petroleum geosciences teaching, training and research with strong links to industry worldwide. It has graduated many Petroleum Engineers, Reservoir Managers and Geoscientists who are doing very well in the industry. The institute has got 5-star awards for third time running ahead of Imperial College.

Heriot Watts department of petroleum engineering is considered (by employers) one of the best in the world let alone Europe. Also, Frances IFP (Institut Français du Pétrole) is certainly the equal of any of the higher educational establishments and is backed by a very large research activity. There is University of Oil and Gas in Ploiesti, the capital of the oil industry in Roma-

<sup>11</sup> Hole M. *Petroleum Geology*. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/degree-programmes/680/F602/geology-and-petroleum-geology/](http://www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/degree-programmes/680/F602/geology-and-petroleum-geology/)

nia. From this University, at this moment, many engineers are working around the word for the most important Oil Companies.

The University combines teaching with research and many of the staff at Aberdeen are involved in the forefront of international research programmes in many fields – most visible in the more newsworthy areas of oil exploration and extraction technology and land use, health care, medicine, but also in a whole range of other areas, social sciences, marine and fisheries, environmental management and planning, international relations and many more.

Aberdeen is popular center for international conferences – the oil industry, the World Health Organization and the British Council make frequent use of the excellent conference facilities and many University departments host international gatherings in a wide range of fields, providing opportunities for students in all disciplines to broaden their horizons and contribute to the exciting and stimulating processes of cross-fertilization so essential to an understanding of the increasingly complex world in which we live.

Robert Gordon University is located in Aberdeen, «oil capital» of the UK, in the ancient town of about 250,000 people, where there are offices of more than 400 foreign companies, most of which operate in the field of oil and gas industry: Shell, BP and Total. According to the magazine Times the University was recognized as the best institution in 2012. Thus, 96 per cent of graduates are employed or continuing their post-graduate education within 6 months (after graduation), 90 per cent of courses offer students internships. A number of master's degree programs are proposed for future oilmen in economic direction as oil, for example, MBA in oil and gas industry MSc in Oil and Gas/Petroleum Engineering or Master of Science in oil development. There are also annual programs for certified accountants and lawyers who work in the oil and gas sector: accounting in the oil and gas sector and oil and gas and legislation.

The enterprise of petroleum engineering is so extensive that it involves a wide range of personnel in a great variety of jobs. The key people are the professional petroleum engineers. Professional petroleum engineers are usually university graduates who have spent several years after graduation gaining further training, experience, and responsibility which entitle them to apply to become Chartered engineers. Chartered engineers are registered with the Professional Engineers Registration Board and are Members or Fellows of one of the Engineering Institutions. Chartered engineers are eligible to practice their profession in the European Union and the Aberdeen University Beng is recognised by the European Federation of National Engineering Associations (FEANI) as qualifying holders for registration on the basis of higher education in the European Engineer Register.

Professional Engineers engage in a wide range of activities which require the manipulation of materials, energy, manpower, finance and technology. They are employed in applied research, in design and development, in manufacture and production, in the planning and commissioning of equipment, and in site and plant supervision. Job satisfaction among professional engineers is high because of the opportunity to follow projects through from design and planning to completion. Engineers require a range of skills and must be adaptable, imaginative, yet aware of the practical aspects of a particular problem or design.

Employment prospects for graduates in engineering are excellent, there is a shortage of supply and salaries are on the increase. Unemployment among chartered professional engineers is rare. Employers realise that graduates in engineering are likely to be numerate, logical, practical and able to work well with other people.

Industry is becoming increasingly interested in sponsoring students in engineering and it is possible for a student to take a year out, usually between the third and the fourth years, to gain experience in industrial employment. Some sponsorships offer opportunities for vacation employment. Students on the BEng degree programme have the opportunity of applying for sponsorship with the active support and advice of the Department.

The Department of Engineering at Aberdeen University is a general or integrated department which covers the main branches of engineering. Engineering degrees at Aberdeen are broadly based and do not require students to make an early commitment to a single discipline. Students taking the BEng and BscEng can gain an insight into the range of engineering disciplines in addition to developing a specialism, and this makes Aberdeen unique among Scottish Universities. It assists engineers in their professional careers to have a broad understanding especially in their capacity as managers. The rate of change in technology is so rapid, integrated departments which stress the unified nature of engineering are being increasingly recognised as the most appropriate basis for the teaching of engineering.

The Level 1 and 2 courses for BEng and BscEng students cover all branches of engineering and at Level 3 or 4 students may develop a specialisation or continue with a general or integrated programme. The principle aim of the undergraduate teaching is to educate students to a high standard in the fundamentals of engineering including, in particular, the principles and role of design and an appreciation of engineering practice and of the importance of economic, financial, safety, managerial and social factors. Additional aims include the development of communication skills, encouragement towards innovative and independent thinking and cooperative learning.

An innovative feature of the Department has been the introduction of courses in the third and fourth years in the relatively new subject of safety and reliability engineering. These courses may be taken by all engineering students.

All courses in the University are fully modularised, which enhances their flexibility. In Engineering, students' choices are kept open by having the first two years of the four-year degree taught in common, so that decisions about which branch of engineering to specialize in can be made at a point when a student has some experience of engineering to help in making an informed decision.

Engineering degrees are fully accredited professional qualifications. The engineering profession is open to both men and women and in recent years increasing numbers of young women have chosen careers in petroleum engineering. Women students have been very successful in the engineering courses at the University of Aberdeen and on graduation have found challenging and rewarding employment in industry.

It should be mentioned that in making all their choices, students have the support of an Adviser of Studies. The role of Advisers is to give advice (not to tell students what to do) and any other help you may need. Thus if a student wishes to discuss his/her overall academic performance, or the balance between work and leisure, or any one of the range of practical problems that can complicate student life – then the Adviser is the obvious person to see. Advisers are not experts on careers guidance (the Careers Service does that job excellently) but they can often help by talking over options and by supplying references when needed. Advisers are also willing to try to help with personal problems, or to refer you to someone better qualified. All students meet their Advisers at the beginning of each session, and at other times by arrangement, and every course change a student makes must be sanctioned by the Adviser.

Petroleum engineering courses work through lectures, group tutorials and seminars, and individual meetings between students and staff. The size of lecture classes varies a lot – from a handful to 300 or more – but in all departments small-group teaching backs up the lectures and in most departments it increasingly displaces lectures as the Honours programme progresses. Assessment involves both continuous assessment and written examination papers. Examination periods follow each half-session of teaching. Degrees are achieved by accumulating the correct number of credits and are unclassified.

Designated degrees are achieved by accumulating the correct number of credits, including a proportion in the subject in which the designation is given; they are also unclassified. Honours degrees work similarly but at the end are

classified as First, Second (Upper or Lower) or Third class. Virtually all Honours programmes include a dissertation or personal research project.

Stavanger is the European oil and energy capital and has strong industrial and financial clusters. The region has people from over 180 countries and a culturally diverse profile. In 2008, the Stavanger region was designated the European capital of culture. The University of Stavanger is located in Stavanger, Norway, a medium sized city located in the west of Norway on the North Sea. The University of Stavanger is considered to be one of the best places to study petroleum engineering in Norway, located in the undisputed oil capital, Stavanger. The university has approximately 10.000 students, 10 percent having international background. The university is renowned for its close contact with the oil and gas industry, with the headquarters of 26 international oil and gas companies in the region. The university offers English Master's programmes in a wide range of courses, including Offshore Technology, Environmental Technology, Petroleum Engineering, and Petroleum Geosciences Engineering. It was recently chosen by the Norwegian Government to host Norway's new cutting-edge petroleum research Centre for Improved Oil Recovery, based on a national competition evaluating scientific quality and collaboration with industry. The degree in Petroleum Engineering has been offered since 1977 and is at the forefront of petroleum engineering education worldwide. It offers three specializations; Well Engineering, Reservoir Engineering and Natural Gas Engineering. The degree in Offshore Technology is focused on industrial asset management, risk management and issues related to the design of offshore installations for the oil and gas industry. This programme incorporates three streams of specialization; Industrial Asset Management, Marine and Subsea Technology and Risk Management. The degrees have an international profile and accommodates both Norwegian and international students.

The University has been welcoming students from all over the world since it was established in 2005. However, the academic roots of the University go further into the past. One of the subject fields dates back to 1912, while the width of the academic and research facilities progressed from 1970s to this day.

International students form an integral part of the community on campus, and currently just over 10 per cent of students have an international background. The UiS embraces the globalized world, but never forgets to nurture its local, regional and national roots. This stance shapes its study programmes, its international collaborations and the kind of students it attracts.

The University of Stavanger is world-class when it comes to petroleum science. It also has strong research groups in the offshore technology field. Within petroleum engineering, research areas include drilling, natural gas,

investment and decision analysis, petroleum geosciences, production and reservoir. Offshore technology research includes principles, theories and methods for planning, development, management and dismantling technological systems and equipment, particularly focused on offshore installations. One of these research groups also research offshore wind turbines and farms.

The University of Stavanger is located in one of the most attractive regions in Norway with a dynamic labor market and exciting recreational activities. UiS supports diversity and we encourage all qualified people to apply for jobs at the university regardless of age, gender, disabilities, or national and ethnic background. International staff is an important part of the UiS academic community, and this website intends to provide international faculty and PhD candidates with practical information necessary before, upon and after your arrival in Stavanger. The University is recognized by NOKUT (the Norwegian Agency for Quality Assurance in Education) which is an expert body under the Norwegian Ministry of Education and Research that lists all the accredited institutions in Norway<sup>12</sup>.

No matter when petroleum engineers obtained their degree and or how many years they have been working in the petroleum industry, there are always new things to learn. True with any profession, it's essential to stay current on industry trends, to remain knowledgeable about new standards in any industry, and to learn about advances that have either been implemented or are on the horizon. Continuing petroleum education is designed to keep anyone working in the petroleum industry one step ahead of the game.

Many engineers who work in the petroleum industry have been dedicated to their profession for many years. It can be difficult to keep up to date on industry changes and transitions without enrolling in a continuing education course, petroleum education certificate program or petroleum education workshop. Continuing education ensures that engineer expertise will be in line with others in the petroleum industry.

The goal of any of European petroleum education is to provide industry professionals with information and ideas that are new, relevant and interesting, to equip petroleum engineers so that they become more valuable, assisting them in potentially opening more doors of opportunity, and helping to ensure that their expertise will be in line with others in the petroleum industry.

So, comparing the structure of petroleum engineers professional training in Austria, Great Britain and Norway it has been revealed conceptually that at

---

<sup>12</sup> *The most important and most interesting facts about Norway. «Ukraine-Norway» project Partners – Representatives of the NORD University. – Kyiv, 2016. – P. 81.*



the current stage in above-mentioned countries professional training is carried out in the terms of stepwise education on the basis of competence, practice-oriented and learner-centered approaches, principles of humanization, democratization of education, the combination of national traditions with trends in international educational space directed to the development of a fundamentally new type of highly competitive expert in the petroleum industry.

**Abstract:** The article is devoted to the issue of engineers' professional training for the petroleum industry in Austria, Great Britain and Norway. The structure and content of the engineers' professional training curricula at the universities have been analyzed. The importance and necessity of positive Austrian, English and Norwegian experience usage in the process of petroleum engineers' training has been stressed on.

**Keywords:** professional education, professional training, theoretical and practical professional training, petroleum engineer, petroleum industry, lifelong petroleum education, educational technologies, international societies on engineering pedagogy, labor market

**Анотація:** Проаналізовано досвід професійної підготовки інженерів нафтогазової галузі в Австрії, Норвегії та Великобританії. Здійснено аналіз структури та змісту освітніх програм професійної підготовки інженерів-нафтовиків в університетах. Акцентовано увагу на важливості та необхідності використання позитивного австрійського, норвезького, британського досвіду у підготовці фахівців означеної галузі в Україні.

**Ключові слова:** професійна освіта, фахова підготовка, теоретична і практична професійна підготовка, нафтовий інженер, нафтогазова промисловість, неперервна нафтогазова освіта, освітні технології, міжнародні товариства з інженерної педагогіки, ринок праці

## Бібліографія

- Антонюк Л.А., Корсак К.В. *Освіта Австрії – стан і тенденції розвитку* / Л.А. Антонюк, К.В. Корсак // *Освіта і управління*. – 2002. – Т. 5. – № 3. – С. 188-196.
- Валехов Д.Ф. *Глобальные тенденции в современном образовании* / Д.Ф. Валехов // *Вектор науки ТГУ*. – 2011. – №4 (7). – С. 50-52.
- Вітвицька С.С. *Моделі ступеневої педагогічної освіти західноєвропейських країн, США та України: порівняльний аналіз* // *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія* / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук,

- О.М. Спірін, Н.В. Якса та ін. / за заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 71-103.
- Вульфсон Б.Л. *Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века* / Б.Л. Вульфсон. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – С.83-127.
- Дзевницька Л. *Система освіти Австрії: реалії сьогодення* / Л. Дзевницька // Вища школа. – 2013. – № 10. – С. 65-80.
- Кекконен А.Л. *Проблема прогнозирования профессионально значимых компетенций* / А.Л. Кекконен, С.В. Сигова // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 84-88.
- Шийка О.І. *Система забезпечення якості університетської освіти в Австрії: дис.... канд. пед. наук: 13.00.01* / Оксана Іванівна Шийка; Національний університет «Львівська політехніка». – Львів, 2016. – 276 с.
- Beynon J. *Engineering education needs an international dimension* / John Beynon // FOCUS. – 2014. – June. – № 184. – P. 3-9.
- Engineering Education for a Resilient Society* // World Engineering Education Forum, Florence, 2015, 20-24.09. – 68 p.
- Entwicklungsplan 2010 – 2015*. – Innsbruck: Universität Innsbruck, 2010. – 88 p.
- Entwicklungsplan 2013 – 2018. Anpassung 2015*. – Graz: Universität Graz, 2015. – 196 p.
- Entwicklungsplan der Paris-Lodron Universität 2015-2018*. – Salzburg: Paris-Lodron Universität Salzburg, 2015. – 84 p.
- Entwicklungsplan der Universität für Weiterbildung Krems (Donau-Universität Krems) 2015 bis 2020*. – Krems: Donau-Universität Krems, 2015. – 48 p.
- Hole M. *Petroleum Geology*. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/degree-programmes/680/F602/geology-and-petroleum-geology/](http://www.abdn.ac.uk/study/undergraduate/degree-programmes/680/F602/geology-and-petroleum-geology/).
- Lidgett A. *Petroleum: Common Commodities and Industries*. – London: Kindle Edition, 2016. – 204 p.
- The most important and most interesting facts about Norway. «Ukraine-Norway» project Partners* – Representatives of the NORD University. – Kyiv, 2016. – 123 p.

CZĘŚĆ VI

**Edukacja zawodowa i ustawiczna na świecie.  
Przegląd badań**

---

ЧАСТИНА VI

**Професійна та неперервна освіта у світі.  
Огляд досліджень**

---

PART VI

**Professional and lifelong education  
in the world.  
The review of the research**



Олена Огієнко

---

## **СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ-АНДРАГОГІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР**

**WSPÓŁCZESNE TRENDY W SZKOLENIU ZAWODOWYM  
FACHOWCÓW-ANDRAGOGÓW: WYMIAR EUROPEJSKI**

**MODERN TRENDS IN ADULT EDUCATORS' TRAINING:  
EUROPEAN DIMENSION**

На початку XXI століття одним із головних аспектів соціальної політики сучасної держави стає реформування освіти, яке спрямоване на усунення невідповідності системи освіти об'єктивним вимогам сучасної епохи та реалізації нової парадигми освіти – освіти впродовж життя, в контексті якої особливого значення набувають теоретичні та практичні підходи до організації освіти дорослих. Саме освіта дорослих відкриває шлях до входження та адаптації людини у сучасному високотехнологічному суспільстві, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу суспільства та збереженні культурної самобутності країни, стає важливим механізмом конкурентоспроможності держави. Безперечним є взаємозв'язок між ефективністю функціонування системи освіти та рівнем сформованості професійної компетентності вчителя. Причому підготовка вчителя здійснюється окремо для роботи у початкових класах та для викладання певних предметів у середніх та старших класах загальноосвітньої школи, приділяється відповідна увага підготовці педагогів вищої школи. Це й не дивно, оскільки форми, методи, зміст та технології навчання є достатньо різними відповідно до вікових особливостей людини. Проте у нашій країні до сьогоднішнього дня вважалося, що педагог освіти дорослих не потребує окремої підготовки. Разом з тим,

у процесі навчання дорослих відбувається докорінна зміна ролі педагога, вимог до його професійної компетентності. Зарубіжні країни мають певний досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, а створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей та завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн, зумовлюють актуальність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду розвинених країн світу<sup>1</sup>.

Аналіз наукових праць вітчизняних учених показав, що осмисленню різних аспектів проблем підготовки вчителя у розвинутих країнах світу присвятили свої дослідження такі вчені, як Т. Кошманова, М. Красовицький (США), Н. Абашкіна, В. Гаманюк, (Німеччина), Ю. Кіщенко, Н. Яцишин (Велика Британія), Н. Вишневська, О. Ємельянова (Норвегія), О. Заболотна, М. Лещенко, О. Матвієнко, Л. Пуховська та ін.

Останнім часом в Україні значно підвищився інтерес вчених до проблем освіти дорослих у зарубіжних країнах. Особливої уваги заслуговують праці учених, у яких акцентується увага на ролі і функціях андрагога (О. Аніщенко, Н. Бідюк, О. Комар, І. Литовченко, Л. Лук'янова, О. Михальчук, Н. Терьохіна та ін.). Проте проблема професійної підготовки вчителів для навчання дорослих у зарубіжних країнах не була предметом системного вивчення й окремого аналізу. Натомість у світовому науковому просторі достатньо активно досліджуються особливості підготовки фахівців для системи освіти дорослих (Т. Александер (T. Aleksander), Д. Хеншке (J. Henschke), С. Хоул (C. Houle), П. Джарвіс (P. Jarvis), М. Ноулз (M. Knowles), Ш. Меррієм (S. Merriam) ін.).

Звідси метою нашої статті стало вивчення та узагальнення європейського досвіду щодо підготовки педагогів для галузі освіти дорослих задля окреслення тенденцій професійної підготовки фахівців-андрагогів.

Заакцентуємо на тому, що проблемі підготовки педагогів для дорослих приділяється значно увага міжнародними організаціями, які опікуються проблемами освіти дорослих, зокрема ООН, ЮНЕСКО, OECD та ін.

Знаковою у цьому контексті стала XIX Генеральна конференція ООН з питань науки, освіти і культури (Найробі, 1976), на який було прийнято «Рекомендації про розвиток освіти дорослих» і наголошувалося на важ-

---

<sup>1</sup> Огієнко О.І. *Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих* / О.І. Огієнко // Вісник Глухівського держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Глухів, 2008. – Вип. 12. – С. 147.

ливості фінансування підготовки фахівців для галузі освіти дорослих<sup>2</sup>. Проте на V Міжнародній конференції з освіти дорослих (Гамбург, 1997) зазначалось, що статус педагога дорослих все ще залишається однією з «забутих ключових проблем», що чекають свого негайного вирішення, оскільки ефективність освіти дорослих залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своєї справі педагогів дорослих»<sup>3</sup>. На VI Міжнародній конференції з освіти дорослих (Белем, 2009) професійна підготовка та постійне підвищення кваліфікації викладачів для дорослих була названа однією з трьох основних напрямів діяльності у галузі освіти дорослих<sup>4</sup>.

Важливим кроком у активізації професійної підготовки андрагогів став проект, який ініціювала Європейська Комісія з метою визначення мети, завдань принципів та підходів щодо розвитку їх професійної компетентності<sup>5</sup>.

Зауважимо, що на визнання статусу «педагога дорослих» чи «андрагога» та організацію їх професійної підготовки впливають багато факторів, зокрема ставлення суспільства до освіти дорослих, пріоритети освітньої політики, соціально-економічний розвиток країни, розвиток андрагогіки, яка закладає теоретичні засади підготовки андрагога, перехід до реалізації концепції освіти впродовж життя тощо, які стають рушійними силами у підготовці андрагогів.

Одним із чинників, що гальмує професійну підготовку андрагогів, є сприйняття ролі і функцій освіти дорослих у суспільстві. Якщо у першій половині XX століття освіта дорослих у більшості країнах була пов'язана з набуттям грамотності дорослими людьми і вчителями дорослих ставали ті, хто мав педагогічну освіту, то сучасна освіта дорослих вирізняється багатофункціональністю, охоплює різні види діяльності, має складну структуру (формальна, неформальна, інформальна освіта

<sup>2</sup> UNESCO. *General Conference, 19<sup>th</sup> Session Report*. – Nairobi: UNESCO, 1976. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038E.pdf>.

<sup>3</sup> *Hamburg Declaration on Adult Education. V international Conference on Adult Education*. – Hamburg: UNESCO, 1997. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.Education.unesco.org](http://www.Education.unesco.org).

<sup>4</sup> *CONFINTEA VI. Living and learning for a viable future: the power of adult learning*. – Final report. – Belem: UNESCO, 2009. – 121 p. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>.

<sup>5</sup> *Key competences for adult learning professionals. Final report*. – Brussels: European Commission, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf).

дорослих), що зумовлює потребу у професійній підготовці педагогів дорослих. Водночас існує думка, з якою складно погодитися, що оскільки більшість тих, хто працює педагогом дорослих вже має певну педагогічну освіту, тому «перший крок у процесі професіоналізації на цю спеціальність вони вже пройшли». Звідси розуміння деякими дослідниками професії педагога дорослих як «напівпрофесії» та орієнтація при їх підготовки на практико-орієнтований зміст освіти з дуже незначною теоретичною складовою<sup>6</sup>. Проте ті, хто навчає дорослу людину, потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітті організаційних та соціальних контекстів, одночасно організовуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих у їх діяльності та навчанні. Достатньо серйозною проблемою є те, що не кожний, хто навчає та працює з дорослими людьми, відчуває себе та сприймається як педагог дорослих. Наприклад, лікарі чи керівники профспілок навряд чи вважають себе такими. Проте певні компетентності педагога дорослих їм вкрай необхідні<sup>7</sup>.

На думку американського вченого М. Ноулза, першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих, які здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, займатися постійним самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя»<sup>8</sup>. М. Ноулз виокремлює такі ролі андрагога: наставник, фасилітатор, консультант, ініціатор змін, функція яких полягає в управлінні освітнім процесом.

Для розуміння нагальності професійної підготовки персоналу, його завдань та обов'язків у системі освіти дорослих у нагоді стане «піраміда андрагогічного персоналу», яка була розроблена С. Хоулом<sup>9</sup>. Відповідно до неї андрагогічний персонал поділяється на три групи: перша група, найбільша, яка знаходиться в основі піраміди і яку складають, головним чином, волонтери; друга група, до якої входить персонал, який має постійні робочі

<sup>6</sup> Kasworm C., Hemmingsen L. *Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs* // Higher education. – Volume 54, Number 3. – 2007. – P. 461.

<sup>7</sup> Огієнко О.І. *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія* / О.І. Огієнко; [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Суми: Еллада-S, 2008. – С. 346.

<sup>8</sup> Knowles M.S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company, 1980. – P. 207.

<sup>9</sup> Houle C. O. *The design of education* / Cyril Orvin Houle 2nd ed.] – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – P. 165.



місця, займає центральну частину піраміди; третя група знаходить на вершині піраміди та складається з людей, які мають професійну освіту<sup>10</sup>.

Спираючись на проведені дослідження, вважаємо, що «піраміда» в багатьох розвинених країнах, зокрема Швеції, Норвегії, Німеччині, Польщі та ін., втрачає свою «форму», оскільки зменшується питома вага першої групи за рахунок збільшення останньої. Тому, на нашу думку, доречно було б сьогодні говорити про перетворення «піраміди андрагогічного персоналу» на «зрізану піраміду», в якій верхня основа постійно збільшується. «Зрізана піраміда» характерна для сучасних систем освіти дорослих, розгалуженість яких потребує великої кількості андрагогів, причому вимоги до їх компетентності достатньо різні залежно від завдань, змісту освіти та типу навчального закладу. Наприклад, для педагогів муніципальних закладів освіти дорослих Швеції достатньо мати диплом про педагогічну освіту та кваліфікацію шкільного вчителя. Для організації навчання на робочому місці або підвищення кваліфікації основними вимогами до викладача є як високий рівень теоретичної підготовки, так й наявність практичного досвіду у відповідній професійній сфері. Тому навчальні заклади, які готують учителів, починають вводити в навчальні програми курси (зазвичай це курси за вибором студентів), спрямовані на забезпечення андрагогічної підготовки майбутніх учителів. Крім того, при вивченні обов'язкового курсу «Теорія освіти» значна увага приділяється визначенню особливостей навчання дорослої людини. Наприклад, у Норвегії порівняно 90% тих, хто працює з дорослими людьми, має педагогічну освіту. Кваліфікацію вчителя для дорослих можна одержати при набутті кваліфікації шкільного вчителя відповідного рівня (початкової, молодшої і старшої середньої школи) чи на річних курсах, на які приймають дипломованих вчителів дошкільної, початкової та молодшої середньої школи<sup>11</sup>.

Водночас Європейськими освітніми організаціями були здійснені ґрунтовні дослідження з проблеми «педагог для дорослих», серед яких: «Тенденції та підходи в освіті дорослих у Європі» (ЕАЕА)<sup>12</sup>, «Професійне

<sup>10</sup> Огієнко О.І. *Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих* / О.І. Огієнко // Вісник Глух. держ. пед. ун-ту. Сер. Пед. науки. – Глухів, 2008. – Вип. 12. – С. 150.

<sup>11</sup> Carlsen A. *The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe / Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience* – Bangkok: UNESCO, 2003. – P. 60.

<sup>12</sup> *Adult education trends and issues in Europe*. – Brussels: EAEA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.eaea.org](http://www.eaea.org).

навчання дорослих у Європі» (ALPINE)<sup>13</sup>, «Структура ключових компетентностей професіоналів для освіти дорослих» (DIE)<sup>14</sup> та ін. Наприкінці 90-х років минулого століття були проведені дослідження стосовно визначення ролі андрагога та його професійних якостей, які він повинен набути у процесі професійної підготовки, на основі чого була запропонована модель підготовки андрагога, яка передбачала формування таких компетенцій: стимулювання та підтримка до саморозвитку майбутніх андрагогів; здатність бути готовим виконувати різноманітні ролі та нести відповідальність; постійно удосконалення своїх знань та розширення навичок та умінь; здатність вирішувати складні ситуації, що виникають у професійній діяльності педагога; прагнення до впровадження інновацій<sup>15</sup>.

Результати ще одного дослідження, яке здійснювала Рада експертів Центру педагогічних досліджень та інновацій доводять, що провідними вміннями андрагога є здатність: теоретично обґрунтувати програму навчання, визначити її сильні та слабкі місця; визначити потенціальних споживачів навчальних програм; спроектувати та реалізувати програму навчання; діагностувати потреби тих, хто навчається; кваліфіковано сформулювати завдання; розробити план реалізації навчальної програми; структурувати зміст та форми сумісної діяльності; забезпечити зворотній зв'язок; аналізувати результати навчання; удосконалювати програми навчання. Аналіз результатів європейських досліджень доводить, що метою підготовки андрагогів є формування у них комплексу особистісних та професійно-педагогічних якостей, що дозволяють розвивати та корегувати особистісний та професійний рівень, на основі знання психологічних закономірностей навчання та розвитку у них практичних навичок оволодіння адекватними педагогічними технологіями та трансформування їх на основі методик спеціальних соціально-психологічних досліджень та особистого емпіричного досвіду.

Зауважимо, що досить складно здійснювати порівняння підходів до підготовки педагогів у різних європейських країнах, оскільки вони мають різні структури системи освіти дорослих, різне законодавче регулю-

---

<sup>13</sup> ALPINE. *A study of the current situation, trends and issues. Final report.* – Brussels: European Commission, 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erisee.org>.

<sup>14</sup> *Key competences for adult learning professionals. Final report.* – Brussels: European Commission, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf).

<sup>15</sup> *Legislative Reform Programme in Higher Education and Research. Final Report 1991 – 2000.* – Strasbourg, 2000. – 194 p.

вання, різні теоретичні концепції та підходи. Проте їх об'єднує прагнення до професіоналізації та сертифікації діяльності педагога для дорослих. У своєму дослідженні професіоналізацію ми розглядаємо як «процес набуття освіти та одержання сертифікату з метою підвищення якості професійної підготовки»<sup>16</sup>, а сертифікація визначаємо як «процес, через який професійна організація чи незалежна зовнішня агенція визнають компетентність індивідуальних практиків»<sup>17</sup>. Основною метою цих процесів є визначення та формування професійних компетентностей майбутніх педагогів для дорослих. Другою не менш важливою метою є розвиток професіоналізму та забезпечення престижу професії педагога для дорослих через ідентифікацію узгодженої сукупності знань, компетенцій та певного механізму оцінки андрагогічної майстерності для досягнення ними певного професійного статусу.

Тому модель підготовки андрагогічного персоналу у європейському контексті доцільно розглядати як складний, багатокомпонентний, незакінчений конструкт, який складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: організаційного, що об'єднує рівні підготовки, набуття певної кваліфікації, тип та тривалість підготовки; процесуального, що представлений плануванням, структуруванням, механізмами взаємодії суб'єктів підготовки; змістового, який містить цілеполягання, зміст освіти, методи та засоби навчання, результат як продукт підготовки. Зазначимо, що визначальним є цілеполягання, яке безпосередньо впливає на складові змістовного компонента та опосередковано (через планування) на всі інші.

Дослідження засвідчило, що провідною тенденцією у підготовки педагогів для дорослих у європейських країнах, починаючи з 70-х років ХХ століття є професіоналізація та сертифікація, але все ще існують суттєві розбіжності. Якщо у Німеччині, Австрії, Швейцарії, а також країнах Південної та Східної Європи можна отримати ступень бакалавра, а у скандинавських країнах – ступень магістра, то у Великій Британії розробка професійних стандартів для підготовки вчителів, тьюторів та тренерів у секторі неперервної освіти є здебільшого проблемою соціаль-

<sup>16</sup> Shanahan T. *The professionalization of the teacher in adult literacy education* / Shanahan, T., Meehan, M., & Mogge, S. – Philadelphia: National Center on Adult Literacy, 1994. – P. iii.

<sup>17</sup> Galbraith M. W. *Professional certification: Implications for adult education and HRD* / Galbraith, M. W., & Gilley, J. W. – Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1986. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272767.pdf>.

ного партнерства, ніж університетів, а у Франції відбувається початкова підготовка учителів, але відсутня їх спеціалізація.

Можна виокремити два підходи до підготовки вчителів. Згідно з першим підходом, якщо педагоги для дорослих готуються в університеті, то вони здобувають загальну педагогічну освіту, а після четвертого чи шостого семестрів набувають спеціалізацію у галузі освіти дорослих. Відповідно до другого – пропонується дворічна університетська підготовка педагогів у галузі освіти дорослих, а у деяких країнах (Університет Белграду – Сербія, Університет Vytautas Magnus Каунасу – Литва) – навіть чотирьохрічна підготовка. Деякі з європейських університетів пропонують одержати докторський ступень у галузі освіти дорослих, наприклад, Німеччина.

Зазначимо, що Німеччина як країна, що має певні традиції та великий досвід у розвитку освіти дорослих, багато уваги приділяє пошуку оптимальних шляхів у підготовку майбутніх вчителів для дорослих. Наприкінці ХХ століття, ті, хто мав педагогічну освіту мали можливість закінчити курси з підготовки педагогів для дорослих та отримати диплом (Diploma sources). Проте його наявність була необов'язковою, для роботи в закладах освіти дорослих вимагався тільки університетський диплом. Сьогодні ж у контексті професіоналізації та сертифікації педагогів для дорослих замість коротких курсів пропонуються бакалаврські та магістерські програми, в основу яких покладено принципи міждисциплінарності та модульності. До речі, це глобальна тенденція у підготовці педагогів для дорослих.

Наприклад, навчальний план підготовки педагогів для дорослих в університеті Бохума містить сім модулів: історія освіти дорослих; законодавство та структура; дидактика та методи; специфічні цільові групи (етнічні меншини); освіта молоді: державні та приватні заклади; міжнародні та порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих. Причому прослідковується тісний зв'язок з педагогічної психологією, медіаосвітою та порівняльними дослідженнями<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Dausien B. *Professionalisation in General Adult Education in Germany – An Attempt to Cut a Path through a Jungle* / B. Dausien, D. Schwendowius // *European Journal of Education* – 2009. – Volume 44. – Issue 2. – P. 193.

Узагальнення данського досвіду підготовки педагогів для системи дорослих<sup>19;20;21</sup> дозволив виділити такі її форми: подовжена освіта, що складається з: а) базової освіти в освіті дорослих (сертифікат AVG), і дає можливість закінчити короткотривалі курси з підготовки вчителя дорослих з особливими потребами; б) подовженої освіти в освіті дорослих (сертифікат VOU), яку можна набувати після отримання сертифікату AVG. Остання спрямована на практиків і готує до входження у професію педагога для дорослих; в) професійна підготовка вчителів, яка представлена короткотривалими курсами, що надають спеціальні та педагогічні знання; професійно-технічна та професійно-орієнтована освіта, яка надається університетськими коледжами. Ті, хто планує набути таку освіту повинен мати сертифікат AVG чи сертифікат курсів з професійної підготовки, чи досвід роботи. Ця освіта є альтернативою курсам з професійної підготовки вчителів. Вона забезпечує майбутніх учителів для дорослих педагогічними та спеціальними знаннями; вища освіта. Вона представлена трьома типами програм, кожна з яких розрахована на 60 кредитів: а) програма, що дається університетськими коледжами і після закінчення якої видається Диплом (Diploma programs). Ця програма може бути спрямована на підготовку вчителя для певної структури освіти дорослих: спеціальної освіти, підготовчої освіти тощо; б) програма, що надається університетом – це програма з підготовки вчителя з данської мови як другої. Доступ до цієї програми мають абітурієнти зі ступенем бакалавра чи вчителі данської мови як основної; в) магістерська програма надається університетами та забезпечує набуття компетентностей для роботи у навчальних закладах як формальної, так й неформальної освіти, включаючи освіту на робочому місці та для ринку праці. Критеріями доступу до цієї програми є мінімум два роки професійного досвіду та наявність педагогічної освіти – ступеня бакалавра.

Важливість та необхідність підготовки педагогів для дорослих спонукала до створення в Данському університеті освіти трьох магістер-

<sup>19</sup> Milana M. *Becoming Adult Educators in the European Area – National Report Denmark* / Marcella Milana & Anne Larson. – Copenhagen: University of Aarhus, 2010 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA\\_national\\_report\\_Denmark.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA_national_report_Denmark.pdf).

<sup>20</sup> Wahlgren B. *Training of Adult Education Teachers in Denmark*. The paper was presented at the at the ASEM LLL seminar on «Professionalization of adult teachers and educators in ASEM countries», the 12 October 2010 in Hanoi, Vietnam.

<sup>21</sup> Milana M. *Initial qualifications of adult educators – a comparative view* / Marcella Milana, Anne Larson & Lise Søgaard Lund: Paper to be presented at the ECER conference, 28-30 September 2009, Vienna.

ських програм: магістр неперервної освіти (MLL), магістр освіти дорослих (MAE), магістр розвитку людських ресурсів (MHRD). Програма підготовки педагогів для дорослих містить 60 кредитів і розрахована на два роки (по два модулі на рік). Навчання відбувається в маленьких групах 5-6 осіб, широко використовується дистанційна освіта. Зміст навчання структурований у чотирьох модулях. Перші три модулі зорієнтовані на теоретичну підготовку: перший передбачає вивчення психології дорослої людини, особливостей навчання тощо, другий – особливостей навчання на робочому місці, третій спрямований на розвиток компетентностей, їх визначення в соціологічному та політичному контекстах. Четвертий модуль магістерської програми передбачає роботу над особистим проектом з вибраної проблеми. Після кожного модуля студенти складають письмовий або усний екзамен<sup>22</sup>.

Давні традиції підготовки організаторів навчання дорослих має Польща, у якій така підготовка розпочалася у 1919 р. в центральному Бюро Курсів для дорослих, яке пізніше було реформоване в Інститут освіти дорослих. Сьогодні андрагогіка викладається для студентів педагогічних спеціальностей різних напрямів у межах 150 годинного курсу<sup>23</sup>.

Зазначимо, що, незважаючи на існуючі відмінності у професійній підготовці андрагогів у європейських країнах, простежується спільна тенденція європеїзації підготовки андрагога, яка дозволяє інтегруватися у єдиний європейський освітній простір на основі використання загальноєвропейського підходу до професійної підготовки андрагога.

Отже, аналіз європейського досвіду підготовки андрагогів дозволив зробити такі висновки: у зв'язку з інтенсивним розвитком освіти дорослих у сучасному суспільстві, який зумовлюється соціально-економічними, соціокультурними, політичними та демографічними факторами, проблема професійної підготовки педагогів дорослих стає міжнародною проблемою, яка потребує негайного вирішення; підготовки андрагогів у європейських є дуже динамічною системою, що швидко та адекватно реагує на потреби суспільства, економіки та особистості. Її провідними характеристиками є: гнучкість у визначенні форми та тривалості навчання: очна, очна-заочна, дистанційна; від кількох місяців до 2-х років; наявність професійного досвіду претендентів; базування навчального плану на освітній парадигмі, відповідно до якої освіта може розвиватися тільки

<sup>22</sup> Kasworm C. *Preparing professionals for lifelong learning* / C. Kasworm, L. Hemmingsen // Higher education. – 2007. – Vol. 54. – № 3. – P.463-464.

<sup>23</sup> Лук'янова Л.Б. *Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі* / Л.Б. Лук'янова // Професійна порівняльна педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 7.

у контексті глобальної, національної та місцевої культури; відкритість навчального плану до змін відповідно до вимог ринку праці, суспільства, його спрямованість як на формування наукового знання, розуміння сутності освіти дорослих, так й на оволодіння дослідницькими навичками та андрагогічною компетентністю; співробітництво між студентами та викладачем, суб'єкт-суб'єктні відношення між ними; застосування концепції «рефлексуючого практика», яка забезпечує постійний взаємозв'язок теорії з навчанням, а практика розглядається не тільки як набуття досвіду, але й як можливість проводити дослідження, аналізувати, порівнювати, будувати свою стратегію діяльності; різноманітний контроль: рефлексивний письмовий звіт, екзамен, рефлексія власного досвіду через ведення щоденника тощо; усі програми сфокусовані на формуванні певних видів компетентності: андрагогічної, комунікативної, рефлексивної, компетентності учіння (здатність до самоосвіти); соціальне партнерство як умова ефективності та відповідності вимогам ринку. Провідними тенденціями професійної підготовки фахівців-андрагогів є її професіоналізація, сертифікація та європеїзація. Вважаємо, що інноваційні ідеї європейського досвіду підготовки фахівців-андрагогів можуть бути використані у вітчизняному освітньому просторі.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її у контексті міжнародного співробітництва у підготовки кадрів для системи освіти дорослих.

**Анотація:** У статті проаналізовано сучасні підходи до професійної підготовки андрагогічного персоналу у європейських країнах. З'ясовано, що підготовки андрагогів є складною, динамічною системою, що швидко та адекватно реагує на потреби освіти дорослих; показано, що її визначальними характеристиками є гнучкість у визначенні форми та тривалості навчання, наявність професійного досвіду претендентів; відкритість навчального плану до змін відповідно до вимог ринку праці, суспільства та його спрямованість як на формування наукового знання, розуміння сутності освіти дорослих, так й на оволодіння дослідницькими навичками та андрагогічною компетентністю; співробітництво між дорослими студентами та викладачем, суб'єкт-суб'єктні відношення між ними; застосування концепції «рефлексуючого практика»; диверсифікація навчальних програм, які сфокусовані на формуванні андрагогічної, комунікативної, рефлексивної компетентностей. Виявлено, що провідними тенденціями професійної підготовки фахівців-андрагогів у країнах Європи є її професіоналізація, сертифікація та європеїзація.

**Ключові слова:** андрагог, професійна підготовка андрагога, освіта дорослих, професіоналізація, сертифікація, європеїзація, курикулум, андрагогічна компетентність, країни Європи, тенденція

**Abstract:** The article analyzes modern approaches to training adult educators in European countries. The author found that adult educator training is a complex, dynamic system which quickly and adequately responds to the needs of adult education; showed that its defining characteristic features are: flexibility in selection of forms and duration of training; availability of professional experience of applicants; adjustment of curricula to the needs of the labor market and society; focus on the formation of scientific knowledge about adult education, understanding of its nature; mastery of research skills and andragogical competence; active cooperation between adult learners and teachers; application of conception of “reflexive practitioner”; diversification of learning programs focused on the formation of andragogical, communicative, reflexive competences. It was revealed that the leading trends of adult educator training in European countries are professionalization, certification and Europeanization.

**Keywords:** adult educator, adult educator training, adult education, professionalization, certification, Europeanization, curriculum, andragogical competence, European countries, trend

## Бібліографія

- Лук'янова Л.Б. *Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі* / Л.Б. Лук'янова // Порівняльна професійна педагогіка. – 2013. – № 1. – С. 7-14.
- Огієнко О.І. *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія* / О.І. Огієнко; [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Суми: Еллада-S, 2008.– 444 с.
- Adult education trends and issues in Europe.* – Brussels: EAEA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.eaea.org](http://www.eaea.org).
- ALPINE. A study of the current situation, trends and issues.* Final report. – Brussels: European Commission, 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.erisee.org>.
- Carlsen A. *The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe / Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience* – Bangkok: UNESCO, 2003. – P.59-61.
- CONFINTEA VI. Living and learning for a viable future: the power of adult learning.* – Final report. – Belem: UNESCO, 2009. – 121 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187790e.pdf>.



- Dausien B. *Professionalisation in General Adult Education in Germany – An Attempt to Cut a Path through a Jungle* / B. Dausien, D. Schwendowius // *European Journal of Education* – 2009. – Volume 44. – Issue 2. – P. 183-203.
- Hamburg Declaration on Adult Education. V International Conference on Adult Education.* – Hamburg: UNESCO, 1997. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www. Education. unesco.org](http://www.education.unesco.org).
- Houle C. O. *The design of education* / Cyril Orvin Houle [2<sup>nd</sup> ed.] – San Francisco: Jossey-Bass, 1996. – 287 p.
- Galbraith, M. W., & Gilley, J. W. *Professional certification: Implications for adult education and HRD* / M. W. Galbraith & J. W. Gilley – Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education, 1986. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED272767.pdf>.
- Kasworm C. *Preparing professionals for lifelong learning* / C. Kasworm, L. Hemmingsen // *Higher education.* – 2007. – Vol. 54. – № 3. – P.449-468.
- Key competences for adult learning professionals.* Final report. – Brussels: European Commission, 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp\\_0.pdf](https://pascalobservatory.org/sites/default/files/keycomp_0.pdf).
- Knowles M.S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.
- Legislative Reform Programme in Higher Education and Research 1991 – 2000.* Final Report. – Strasbourg: Council of Europe, 2000. – 194 p.
- Milana M. *Becoming Adult Educators in the European Area – National Report Denmark* / Marcella Milana & Anne Larson. – Copenhagen: University of Aarhus, 2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA\\_national\\_report\\_Denmark.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/664/BAEA_national_report_Denmark.pdf).
- Milana M. *Initial qualifications of adult educators – a comparative view* / Marcella Milana, Anne Larson & Lise Søgaaard Lund: Paper to be presented at the ECER conference, 28-30 September 2009, Vienna.
- Shanahan T. *The professionalization of the teacher in adult literacy education* / Shanahan, T., Meehan, M., & Mogge, S. – Philadelphia: National Center on Adult Literacy, 1994 – 28 p.
- Wahlgren B. *Training of Adult Education Teachers in Denmark.* The paper was presented at the at the ASEM LLL seminar on «Professionalization of adult teachers and educators in ASEM countries», the 12 October 2010 in Hanoi, Vietnam.
- UNESCO. *General Conference, 19<sup>th</sup> Session Report.* – Nairobi: UNESCO, 1976. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038E.pdf>.



Jarosław Korczak

---

## EDUKACJA ZAWODOWA W AUSTRALII

### ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В АВСТРАЛІЇ

### PROFESSIONAL EDUCATION IN AUSTRALIA

Australia (Związek Australijski<sup>1</sup>) jest państwem położonym na półkuli południowej. W jej skład wchodzi wyspa Australia, Tasmania oraz inne, znacznie mniejsze, położone na Oceanie Indyjskim i Oceanie Spokojnym. Terytorium Australii jest zbliżone wielkością do całej Europy.

Pierwotną ludność tego kraju stanowili Aborygeni, których liczebność, a także zwyczaje i kultura zostały niemal całkowicie zniszczone przez przybyszów z innych rejonów świata, głównie z Wielkiej Brytanii. Ich ekspansywna działalność od niewiele ponad dwieście lat<sup>2</sup>, zainicjowała widoczne przemiany, w tym rozwój cywilizacyjny Australii. W obecnym stanie prawnym kraj ten funkcjonuje dopiero od ok. stu dwudziestu lat.

Na kształtowanie teraźniejszej polityki Australii w jakimkolwiek zakresie mają wpływ takie okoliczności, jak:

- zaludnienie – duży obszar tego kraju zamieszkiwany jest przez zaledwie ok. 24 miliony obywateli, z których 90% mieszka maksymalnie godzinę drogi samochodem od brzegu. Zatem jest kilka mocno zaludnionych miast oraz znaczne tereny niemal niezaludnione;
- historia – autentyczne poszanowanie pracy pierwszych zesłańców i osadników, a także ich potomków, którzy ciężką pracą przy niesprzyjających warunkach zdołali stworzyć społeczeństwo i gospodarkę liczącą się w świecie;

---

<sup>1</sup> Commonwealth of Australia.

<sup>2</sup> Mimo że Australia została odkryta w XVII wieku przez podróżników holenderskich, to jednak początki osadnictwa białego człowieka datuje się na końcówkę XVIII w., kiedy to rząd brytyjski zaczął zsyłać na jej tereny skazańców.

- mieszkańcy – niemal ¼ mieszkańców Australii urodziła się poza jej granicami, co stwarzało warunki nie tylko do wymiany wiedzy i doświadczeń, ale również konieczności wypracowania i przestrzegania podstawowych zasad, reguł i norm funkcjonowania obowiązujących – dla dobra kraju – wszystkich obywateli. Konsekwencją tych regulacji jest między innymi obecna, mocno restrykcyjna polityka emigracyjna tego kraju. Australijczycy przyjmują tylko tych, którzy spełnią ich wymogi związane na przykład z wykonywanym zawodem (patrz: *Lista zawodów preferowanych*). Zdecydowana większość najnowszych emigrantów jest pochodzenia europejskiego, w ostatnich dekadach nastąpił także napływ imigrantów z krajów azjatyckich<sup>3</sup>;
- położenie – Australia nie ma sąsiadów, z którymi mogłaby dzielić granice, kulturę, zwyczaje. Ma zatem znaczną autonomię w kreowaniu własnej polityki dotyczącej wielu dziedzin życia;
- bogactwa naturalne – kraj posiada znaczne zasoby surowców mineralnych takich, jak: węgiel kamienny, boksyt, aluminium i rudy żelaza, cynk, srebro i złoto. Duże znaczenie ma również węgiel brunatny, gaz ziemny, nikiel, cyna, mangan, wolfram oraz wiele innych metali i surowców niemetalicznych<sup>4</sup>;
- sektor usług – w zakresie problematyki zdrowotnej i społecznej, nieruchomości, handlu detalicznego, budownictwa, kwaterunku, kawiarni i restauracji, transportu i przechowywania towarów<sup>5</sup>. Ich udział w tworzeniu produktu krajowego wynosi brutto aż 70%;
- gospodarka rolna – ze względu na warunki klimatyczne Australia jest w ścisłej światowej czołówce pod względem eksportu pszenicy i bawełny, mięsa, cukru oraz ryżu;
- gospodarka hodowlana – naturalne pastwiska stanowią dużą powierzchnię kraju, najważniejszą rolę odgrywa hodowla owiec;

---

<sup>3</sup> *Education system Australia. The Australian education system described and compared with the Dutch system*, EP-Nuffic, 2<sup>nd</sup> edition, February 2011, s. 6, [w:] strona internetowa <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>4</sup> *Composition of trade Australia 2014, Economic Diplomacy, Trade Advocacy & Statistics Section, Department of Foreign Affairs & Trade, August 2015*, [w:] strona internetowa <https://dfat.gov.au/about-us/publications/Documents/cot-cy-2014.pdf>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>5</sup> *Department of Foreign Affairs and Trade (2003). Advancing the National Interest, Australia's foreign and trade policy White Paper*, [w:] strona internetowa [https://web.archive.org/web/20071031005717/http://www.dfat.gov.au/ani/appendix\\_one.pdf](https://web.archive.org/web/20071031005717/http://www.dfat.gov.au/ani/appendix_one.pdf), dostęp z dn. 07.08.2017.

- sektor przemysłowy – przetwórczy, elektromaszynowy, metalowy, środków transportu i spożywczy. Silnie rozwija się także przemysł motoryzacyjny i komputerowy;
- stosunek do edukacji – większość wzorów edukacyjnych Australia przejęła z Wielkiej Brytanii oraz Stanów Zjednoczonych, jednak ich realizacja została zmodyfikowana i dostosowana do specyficznych wymogów kraju. Dopuszczono dużą autonomię dla każdego stanu lub terytorium wchodzącego w jej skład. Dzięki temu edukacja wyższa tego kraju jest na światowym poziomie, a w ostatnich latach przyjeżdża do niego studiować setki tysięcy obcokrajowców<sup>6</sup>.

Jak wynika z powyższych informacji, Australia zatem potrzebowała i w dalszym ciągu potrzebuje ludzi do pracy, szczególnie w sektorze handlowym, wydobywczym, hodowlanym i przemysłowym. Nie dziwi zatem fakt, że szkolnictwo szczególnie zawodowe w Australii jest rozwijane oraz cieszy się dużą popularnością. Sami pracownicy fizyczni zaczęli doceniać bardziej edukację i zdobytą wiedzę oraz jej wpływ na jakość pracy oraz wysokość zarobków<sup>7</sup>. Przykładem jest tutaj chociażby polityka migracyjna, już po drugiej wojnie światowej wysiedleńcy z innych krajów, którzy przyjeżdżali do Australii, musieli w zamian za to, że rząd australijski pokrył ich koszty przyjazdu, odpracować – bez względu na posiadane wykształcenie i nabyte umiejętności – 2 lata jako robotnicy w wyznaczonym – ze względu na ówczesne zapotrzebowanie kraju – zawodzie<sup>8</sup>.

Dla potrzeb zagwarantowania prawidłowego rozwoju gospodarczego kraju, którego warunkiem podstawowym jest odpowiednie przygotowanie kadr do pracy w określonych dziedzinach gospodarki krajowej, władze australijskie wprowadziły program edukacji zawodowej i kształcenia zawodowego (VET). Od lat dziewięćdziesiątych XX-go wieku australijski system kształcenia i szkolenia zawodowego przekształcił się z systemu w dużej części z prowadzonego przez stany i terytoria do takiego, w którym wiele cech jest określanych na szczeblu krajowym.

Edukacja zawodowa i kształcenie zawodowe (Vocational Education and Training – VET) stanowią integralny element systemu edukacji australijskiej

<sup>6</sup> W 2016 roku studiowało 554,179 zagranicznych studentów korzystających z tzw. wiza studenckiej. Na podstawie wyników dostępnych na stronie Australian Government Department of Education and Training End of Year Summary of International Student – Enrolment Data.

<sup>7</sup> M. Sprengel, *Rola wiedzy, instytucji wiedzy i rządu australijskiego w społeczeństwie wielokulturowym w Australii*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 3, s. 114.

<sup>8</sup> J. Lencznarowicz, *Prasa i społeczność polska w Australii: 1928-1980*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1994, s. 26.

i została zaprojektowana (zaplanowana) tak, aby zapewnić u jej odbiorców specyficzne zawodowe umiejętności oraz wiedzę opartą na kompetencjach.

W trakcie jego wdrażania wzrósł odsetek ludności w wieku produkcyjnym posiadających kwalifikacje zawodowe, a rynek pracy dostosować się mógł do zmieniających się warunków gospodarczych w Australii, takich jak zwiększona globalna restrukturyzacja handlu i przemysłu. Na przykład VET realizowało szkolenia pracowników w sektorze finansowym, w przemyśle kreatywnym i usługowym<sup>9</sup>. W kształtowaniu polityki VET oraz w opracowywaniu norm i zasobów aktywnie uczestniczy przemysł.

Krajowy system szkolenia opiera się na zobowiązaniu do szkolenia opartego na kompetencjach i standardach określonych przez przemysł australijski. Kompetencje i kwalifikacje VET obejmują około 80% zawodów w Australii.

Ponad połowa pracodawców wyraziła zgodę na korzystanie z systemu VET w ciągu ostatnich 12 miesięcy (2008 r.), ponieważ dysponowali miejscami pracy, których wykonywanie wymuszało uzyskanie kwalifikacji w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, zatrudniali praktykanta lub stażystę bądź posiadali pracowników, którzy podjęli inny typ szkoleń na szczeblu krajowym<sup>10</sup>.

Do udziału w programach VET zachęcano podmioty niepubliczne, a pracodawcy i ich praktykanci mogli wybrać instytucję szkoleniową oraz problematykę szkoleń, korzystając z publicznego ich finansowania. Zgodnie z krajowymi normami jakości (*national quality arrangements*), kwalifikacje wydane przez zarejestrowanego dostawcę usług edukacyjnych są uznawane we wszystkich stanach i terytoriach<sup>11</sup>.

Australijski system kształcenia i szkolenia zawodowego charakteryzuje się elastycznością, umożliwiając uczestnictwo w nim osób w różnym wieku.

W 2007 r. 11,3% populacji między 15 a 64 rokiem uczestniczyło w jakiejś formie kształcenia i szkolenia zawodowego; 88% studentów kształcenia i szkolenia zawodowego studiuje w niepełnym wymiarze godzin, a rozpiętość wiekowa jest szeroka<sup>12</sup>.

Programy VET obejmują zakres szkoleń, począwszy od jednego modułu lub jednostki kompetencji aż do zaawansowanych dyplomów.

---

<sup>9</sup> S. Field, T.R. Justesen, K. Moonhee, *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Australia* Kathrin Hoeckel, OECD 2008, s. 9-11.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże, s 10.

Szkolenia odbywają się w lekcyjnej formie nauczania lub obejmują naukę w miejscu pracy. Organizacja szkoleń umożliwi samodzielne uczenie się lub szkolenia online.

VET odbywa się zarówno w prywatnych, jak i zarejestrowanych instytucjach szkoleniowych (Registered Training Organisation – RTO), w szkołach, uniwersytetach, jak i w innych instytucjach szkolnictwa wyższego, w edukacji dorosłych i wspólnotowych oraz w różnych kulturowych, religijnych lub innych instytucjach zapewniających specjalistyczne szkolenia w zakresie języka, religii itp.

Australia ma ponad 4000 RTO. Większość szkoleń finansowanych ze środków publicznych odbywa się w publicznych instytutach technicznych i dydaktycznych (TAFE – Technical and Further Education)<sup>13</sup>.

Opracowywanie i planowanie polityki VET leży w kompetencjach Rady Ministerialnej ds. Edukacji Zawodowej i Technicznej (MCVTE – Ministerial Council for Vocational and Technical Education). Ponadto w przypadku reformy VET uczestniczy również Rada Rządów Australii (COAG – Council of Australian Governments), w składzie której udział bierze główny premier oraz premierzy sześciu stanów i obu terytoriów. Różne organy na poziomie krajowym – Krajowa Rada Jakości (National Quality Council), Krajowy Komitet Umiejętności Przemysłowych (National Industry Skills Committee), TVET Australia (Technical and Vocational Education and Training), Krajowa Agencja Kontroli i Rejestracji (National Audit and Registration Agency) – stanowią krajowe ramy systemu VET. Pracodawcy są reprezentowani w kilku z tych organów i są organizowani na poziomie sektorowym poprzez Rady Umiejętności Sektorowych<sup>14</sup>.

VET jest w dużym stopniu finansowany przez rząd australijski i rządy państw i terytoriów. Jednakże firmy i osoby prywatne przejmują również koszty szkoleń. Firmy mogą opłacać koszty zakupu szkoleń dla swoich pracowników. Niektórzy studenci ponoszą sami koszty szkoleń bez otrzymywania żadnych dotacji rządowych.

Australia zarządza systemami obejmującym zarówno tradycyjne praktyki w tradycyjnych zawodach, jak i „stażach” w innych często nakierowanych bardziej na usługi zawodowe instytucjach. Chociaż oba typy zawierają umowę prawną między pracodawcą a praktykantem i zapewniają połączenie zajęć w szkole i szkoleń w miejscu pracy, różnią się one długością czasu (praktyki trwają zwykle trzy do czterech lat, staże trwają tylko od jednego do dwóch

<sup>13</sup> Tamże, s. 9-11.

<sup>14</sup> Tamże.

lat) oraz rodzajami zajęć. Uczniowie i stażyści otrzymują wynagrodzenie, które rośnie wraz z ich postępem<sup>15</sup>.

Australijskie Ramy Kwalifikacji (Australian Qualification Framework – AQF) dzielą VET na osiem poziomów: Certyfikaty I-IV (Certificates I-IV), dyplomy VET i zaawansowane dyplomy (diplomas and advanced diplomas), świadectwo ukończenia VET (VET graduate certificate) oraz dyplom ukończenia VET (VET graduate diploma). Spełnienie przez instytucję szkoleniową normy ujętych w AQF jest oceniane przez Australijskie Ramy Jakości Szkolenia (Australian Quality Training Framework – AQTF), które zostały zaktualizowane w 2007 r. Trzy jego składniki to: normy rejestracji organizacji szkoleniowych (*standards for the registration of training organisations*), normy dla organów rejestracji państwowej (*standards for state registration bodies*) oraz dobrowolne ramy doskonałości (*voluntary excellence framework*)<sup>16</sup>.

## 1. Jak działa VET?

VET jest wyrafinowanym systemem zarządzanym przez wzajemnie połączone rządy (w ramach poszczególnych stanów i terytoriów) i niezależne organy działające ściśle w ramach Krajowych Ram Kwalifikacji (National Skills Framework) określonych przez branżowe pakiety szkoleń (Training Packages) i jawne standardy jakości ujęte w Australijskich Ramach Jakości Szkolenia (Australian Quality Training Framework – AQTF).

Australijski system VET jest nastawiony na klienta, zapewniając odpowiednie, elastyczne kształcenie i szkolenie. Znaczenie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego podkreśla fakt, że w sektorze technicznym i handlowym reprezentuje ponad 1,2 miliona pracowników, co stanowi ponad 13% całej australijskiej siły roboczej<sup>17</sup>.

Wspomniane już pakiety szkoleniowe (Training Packages) są kluczowymi zasobami, które stanowią podstawę australijskiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego (VET).

Każdy pakiet szkoleniowy zawiera trzy obowiązkowe elementy:

- kwalifikacje – związane z wymaganiami dotyczącymi wpisu i regulami pakietu, które definiują podstawowe założenia oraz dobrowolny wybór standardów kompetencyjnych dla wszystkich kwalifikacji (świadectwa I, II,

---

<sup>15</sup> Tamże.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> *How VET Works*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/65.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.



III, IV, Dyplom, Dyplom Zaawansowany), dostosowanych do Australian Qualification Framework [AQF]);

- standardy kompetencji lub jednostki kompetencji – wybrane umiejętności i wiedzę, które muszą posiadać szkolone osoby, aby mieć możliwość wykazania się w pracy w sposób określony przez branżę (spełnienia jej wymagań);
- wytyczne dotyczące oceny – związane ze spełnieniem wymagań przez osobę oceniającą osoby szkolone. Mają one zapewnić, że indywidualne oceny przeprowadzane przez personel RTO spełniają ogólne zasady oceniania<sup>18</sup>.

Należy zauważyć, że nazwa „pakiet szkoleniowy” jest błędną nazwą, ponieważ jasno nie określa, w jaki sposób należy przeszkolić konkretną osobę. Raczej jest za to odpowiedzialny RTO, który zajmuje się opracowaniem strategii nauczania i oceny oraz metod, instrumentów i procedur oceny opartych na wymaganiach pakietu szkoleniowego i zgodnych z Australian (AQTF – Quality Training Framework), tak aby zaspokoić sprecyzowane potrzeby i nabycie umiejętności przez uczniów<sup>19</sup>. Australijskie ramy szkolenia jakości (AQTF) są krajowymi normami zgodności i zasadniczymi warunkami, które muszą spełniać dostawcy szkoleń VET, aby zostać zarejestrowanym dostawcą szkoleń (RTO).

Rady Umiejętności Przemysłowych (Industry Skills Councils – ISCs) opracowują pakiety szkoleniowe w oparciu o krajowy proces konsultacji branżowych. Po ich sfinalizowaniu są one zatwierdzane przez Krajową Radę ds. Jakości (National Quality Council – NQC) i odnotowane w rejestrze urzędowym Krajowej Służby Informacji Szkoleniowej (National Training Information Service – NTIS)<sup>20</sup>.

Dostawcy szkoleń, aby móc korzystać z określonych pakietów szkoleniowych, muszą być organizacją szkoleniową, zarejestrowaną przez krajowy lub stanowy RTO. RTO może następnie ich szkolić i oceniać zgodnie z ich zakresem działania w wybranych środowiskach kolegialnych lub firmowych<sup>21</sup>. Zarejestrowanymi organizacjami szkoleniowymi (RTO) są instytucje szkolenio-

<sup>18</sup> *Training Packages*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/64.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> Tamże.

we zarejestrowane przez ASQA<sup>22</sup> (lub w niektórych przypadkach regulowane przez stany lub terytoria) w celu świadczenia usług kształcenia i szkolenia zawodowego (VET)<sup>23</sup>. RTO są uznawane jako dostawcy jakościowo pewnych i uznawanych na szczeblu krajowym szkoleń i kwalifikacji.

Obecnie w Australii jest około 4000 RTO. Pełna lista RTO jest prowadzona na stronie [www.training.gov.au](http://www.training.gov.au), autorytatywnym krajowym rejestrze sektora VET w Australii<sup>24</sup>.

Tylko firmy RTO mogą:

- dostarczać identyfikowane na szczeblu krajowym kursy i kwalifikacje akredytowane przez Australijskie Ramy Kwalifikacji (Australian Qualifications Framework – AQF);
- ubiegać się o fundusze australijskie (krajowe), stanowe i terytorialne w celu zapewnienia kształcenia i szkolenia zawodowego.

RTO mogą oferować kwalifikacje na następujących poziomach:

- Certyfikaty I, II, III i IV – Certificates I, II, III and IV,
- Dyplom – Diploma,
- Dyplom zaawansowany – Advanced Diploma,
- Certyfikat Zawodowy – Vocational Graduate Certificate,
- Dyplom ukończenia szkoły zawodowej – Vocational Graduate Diploma<sup>25</sup>.

ASQA jest organem regulacyjnym RTO w Australijskich Terytoriach Stołecznych, Nowej Południowej Walii, Terytorium Północnym, Queensland, Australii Południowej i Tasmanii. ASQA reguluje także dostawców w Wiktorii i / lub Zachodniej Australii, odnośnie:

- oferowanych kursów w dowolnym trybie edukacji z następujących stanów: Australijskie Terytorium Stołeczne, Nowa Południowa Walia, Terytorium Północne, Queensland, Południowa Australia i Tasmania lub

---

<sup>22</sup> ASQA – Australian Skills Quality Authority (Australijski Urząd Jakości Umiejętności) przy Australian Government (Rządzie Australijskim). Jednostka rządowa działająca na szczeblu krajowym, której zadaniem jest dokonywanie kontroli i regulacji (na szczeblu całego kraju) wszystkich działań w sektorze kształcenia zawodowego i szkoleń. ASQA reguluje kursy i treningi szkoleniowe w celu zapewnienia ich zgodności z krajowymi normami jakości. Australian Qualification Framework – AQF.

<sup>23</sup> *About RTOs*, [w:] strona internetowa <https://www.asqa.gov.au/about/australias-vet-sector/about-rtos>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> *About RTOs*, dz. cyt.

- oferowanych kursów zagranicznym studentom studiującym w Australii na wizach studenckich<sup>26</sup>.

RTO są zgodne z AQTF w odniesieniu do wszystkich lub konkretnych kwalifikacji lub jednostek kompetencji w jednym lub więcej krajowych pakietach szkoleniowych dla przemysłu. Po przeprowadzeniu audytu RTO posiada odpowiednie kwalifikacje, które są zatwierdzone do dostarczenia, a następnie dodane do „zakresu rejestracji” (*scope of registration*), który jest następnie oficjalnie umieszczany na stronie internetowej National Information Training Information Service (NTIS)<sup>27</sup>.

Regulator AQTF dla RTO jest nazywany rejestrem (Registering Body). Obecnie istnieją organy stanowe i krajowe, chociaż rząd australijski jest w trakcie tworzenia krajowego organu NVR (National Vet Regulator), który obejmie wszystkie państwa i terytoria z wyjątkiem Victorii i Australii Zachodniej<sup>28</sup>. AQTF zapewnia spójne w skali kraju wysokiej jakości usługi szkoleniowe i oceny dla klientów systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w Australii (VET). Zaktualizowana wersja AQTF zaczęła obowiązywać od 1 lipca 2010 roku<sup>29</sup>.

Poszczególne stany i terytoria Australii są odpowiedzialne za realizację potrzeb i zadań instytucji świadczących na ich terenie szkolenia i staże zawodowe. Przyjęte metody szkolenia, kryteria oceny jakości szkolenia i związane z nimi gratyfikacje dla szkółących i szkolonych w każdej zarejestrowanej organizacji szkoleniowej muszą być uznane przez wszystkie stany lub terytoria; również decyzja jakiegokolwiek organu szkoleniowego na poziomie stanu lub terytorium musi być uznawana przez inne stany i terytoria. Umożliwia to mobilność uzyskanych kwalifikacji i kompetencji między poszczególnymi stanami lub terytoriami. Zasadniczą cechą pakietu szkoleniowego (co stanowi ok. 60%<sup>30</sup> szkoleń finansowanych ze środków publicznych i niemal wszyst-

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> *AQTF Standards*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/184.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> W latach wcześniejszych finansowanie ze strony rządu wynosiło ponad 80 procent. Za: G. Burke, P. Noonan, *Financing vocational education and training in Australia. Present and future*, paper presented at European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP Agora Conference, Thessaloniki, May 2008, s. 7.

kich szkoleń praktycznych – *apprenticeship training*<sup>31</sup>) jest to, że treść ujęta w ramach kwalifikacji zawodowych jest teoretycznie określona przez przemysł, a nie przez instytucje rządowe lub szkoleniowe. Pakiet szkoleniowy jest „własnością” jednej z 11 Rad Przemysłu Umiejętności, które są odpowiedzialne za rozwijanie i rewidowanie nadawanych kwalifikacji.

Wspomniany system podlega Krajowemu Centrum Badań Edukacji Zawodowej (National Centre for Vocational Education Research – NCVET), który jest niekomercyjną instytucją, należącą do federalnych, stanowych i terytorialnych ministerstw odpowiedzialnych za szkolenia. Jest ona odpowiedzialna za gromadzenie, zarządzanie, analizowanie, ocenę i przekazywanie wyników badań i statystyk dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego (VET)<sup>32</sup>.

## 2. Edukacja zawodowa a edukacja wyższa

W Australii kształcenie i szkolenie zawodowe jest przeważnie policealne i realizowane jest przez zarejestrowane organizacje szkoleniowe systemu kształcenia i szkolenia zawodowego (RTO). Niektóre szkoły wyższe również oferują praktyki w szkole i staże dla uczniów. W Australii obecnie tylko kilka uczelni handlowych: trzy w Queensland, jedna w Brisbane (Australijski Uniwersytet Handlowy) i jedna na Gold Coast (australijski przemysł Trade College), a dwie w Adelaide i Perth. Ten system obejmuje uczelnie świadczące usługi w ramach krajowego systemu szkoleń TAFE<sup>33</sup> (Publiczne Instytuty Techniczne i Dydaktyczne).

Granice między kształceniem zawodowym a wyższym wykształceniem stają się aktualnie coraz bardziej zamazane. Szereg dostawców usług kształcenia zawodowego, takich jak Politechnika w Melbourne, BHI i WAI oferują obecnie specjalistyczne tytuły licencjackie w określonych dziedzinach, które nie są tradycyjnie związane z działalnością uniwersytetów. Takie kursy stosowane obejmują badania koni, winiarstwo i uprawę winorośli, akwakulturę, technologię informacyjną, muzykę, ilustrację, zarządzanie kulinarne i wiele innych<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> A. Hamdhan, *Contestable funding in the VET Sector: Implications on the role of public TAFEs – A cause for concern*, a report drafted for Senator Lee Rhiannon, Parliament of Australia, s. 1.

<sup>32</sup> R. Scott, *TAFE gears up to offer degrees*, „The Age” 2002.

<sup>33</sup> M. Sprengel, *Rola wiedzy...*, dz. cyt., s. 113-128.

<sup>34</sup> R. Scott, *TAFE gear...*, dz. cyt.

### 3. Szkolenie zawodowe na poziomie szkół

Programy kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) w szkołach zapewniają uczniom szkół średnich alternatywny lub uzupełniający kierunek studiów do standardowego programu nauczania akademickiego w inny, dostępny dla nich sposób.

Przedmioty, których uczą się uczniowie uczestniczący w tych programach, umożliwiają uzyskanie świadectw ukończenia szkoły średniej. Przedmioty zawodowe mają na celu przygotowanie uczniów do życia po szkole, ze szczególnym uwzględnieniem przygotowania ich do podjęcia pracy<sup>35</sup>.

Zwiększenie udziału w edukacji wśród młodych Australijczyków i możliwe najpłynniejsze przejście ze szkoły do pracy to kluczowe cele wewnętrznej umowy partnerstwa Rady Australii w zakresie pomocy młodzieży<sup>36</sup>.

Skuteczność kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach jest szczególnie interesująca dla rządów (poszczególnych stanów i terytoriów Australii) i badaczy, gdyż ma na celu udzielenie pomocy młodym w przejściu do pracy, a programy ułatwiają im podejmowanie decyzji dotyczących zatrudnienia i nauki po szkole.

### 4. Kto wybiera VET?

VET w szkołach jest skierowana przede wszystkim do uczniów szkół średnich (11 i 12 rok edukacji). Programy są tak realizowane, że np. w 2006 roku 40% uczniów z 11 i 12 roku edukacji mogło bez większych problemów w ich uczestniczyć<sup>37</sup>.

Programy realizowane w szkołach wyższych są również coraz bardziej popularne. W 2006 roku dla studentów 11 i 12 roku edukacji udział w VET był większy dla:

- mężczyzn (42%) niż kobiet (38%);
- Aborygenów i mieszkańców wysp na Cieśninie Torresa (54%) niż studentów nie będących tubylcami (39%);

<sup>35</sup> *Outcomes from Vocational Education and Training in Schools, experimental estimates, Australia, 2006-2011*, [w:] strona internetowa <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4260.0Main+Features32006-2011#Endnote2>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>36</sup> *Council of Australian Governments, 2009, National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions, COAG, Canberra*, [w:] strona internetowa <https://www.coag.gov.au>, dostęp z dn. 07.08.2017.

<sup>37</sup> *Outcomes from...*, dz. cyt.

- uczniów z obszarów znajdujących się w niekorzystnej sytuacji (47%) niż uczniów z terenów uprzywilejowanych (28%).

Większość (64%) studentów z programem VET w szkołach wykonywała tylko jedną kwalifikację, w pozostałych szkołach większość z nich (85%) uzyskiwała jedynie niższe kwalifikacje (certyfikat I i II)<sup>38</sup>.

Średnio uczniowie szkół zawodowych rzadziej kończą 12 rok edukacji niż inni uczniowie. Około 77% mężczyzn na 11 roku edukacji ukończyło dwunasty, w porównaniu z 74% mężczyzn, którzy nie uczestniczyli w szkołach VET. Kobiety miały tendencję do pozostania w szkole dłużej, a 84% uczennic na 11 roku edukacji ukończyło 12 rok edukacji w porównaniu z 82% kobiet, które nie uczestniczyły w szkołach VET<sup>39</sup>.

Istnieje szereg czynników, które mogą wyjaśnić ten stan rzeczy<sup>40</sup>. Jednym z nich jest przypuszczenie, że uczniowie korzystający z systemu szkoleń zawodowych w szkołach zazwyczaj pochodzili z mniej uprzywilejowanych środowisk i mogli tym samym być mniej skłonni do nauki. Jednak uczestnictwo w VET w szkołach wiązało się z wyższymi wskaźnikami ukończenia szkoły dla niektórych grup<sup>41</sup>.

Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie pochodzący z wysp na Cieśninie Torresa oraz Aborygeni mają niższe szanse ukończenia 12-go roku edukacji, niż studenci nie będący tubylcami. Jest to szczególnie widoczne wśród mężczyzn. Uczestnictwo w VET w szkołach wiąże się jednak ze zwiększonymi szansami ukończenia szkoły w 12 roku edukacji dla Aborygenów i tubylców z wysp na Cieśninie Torresa. Około 43% studentów płci męskiej z pochodzenia Aborygenów i z wysp na Cieśninie Torresa, którzy rozpoczęli 11 rok edukacji ukończyło rok 12. Wskaźnik ten wzrósł do 60% w przypadku uczniów, którzy uczyli w szkołach z programem VET. Ta sama poprawa w ukończeniu szkoły nie była widoczna u kobiet Aborygenów i mieszkanki wysp na Cieśninie Torresa<sup>42</sup>.

Zaangażowanie w zatrudnienie i studia są ważne dla rozwijania indywidualnych możliwości i ścieżek zatrudnienia dla młodych ludzi. Osoby na pełnych etatach, studiach stacjonarnych lub kombinacji pracy w niepełnym wymiarze czasu pracy i studiów niestacjonarnych są uważane za w pełni za-

---

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> *Outcomes from...*, dz. cyt.

angażowane. Młodzi, którzy nie są w pełni zaangażowani, są w większym stopniu narażeni na niepewność w zatrudnieniu<sup>43</sup>.

Obszar, w którym studenci VET w szkołach studiuja, niekoniecznie jest powiązany z ich dziedziną zatrudnienia po ukończeniu szkoły. Niektóre dziedziny nauki zwiększają jednak szanse osób pracujących w powiązanych zawodach, a przełączanie między różnymi branżami jest stosunkowo powszechne. Na przykład mężczyźni, którzy studiowali budownictwo w ramach kształcenia i szkolenia zawodowego w szkołach, najczęściej w przeciągu najbliższych pięciu lat podejmowali pełnoetatową pracę na stanowisku stolarza i pomocnika stolarskiego (17%), elektryka (9%), hydraulika (7%) i kierownika budownictwa (3%)<sup>44</sup>. Ci, którzy uczyli się zawodu sprzedawcy, w przeciągu pięciu lat podejmowali prace w zawodach: stolarza i pomocy stolarskiej (7%), elektryka (6%), a także menedżera ds. handlu detalicznego (5%)<sup>45</sup>. Kobiety, które studiowały usługi osobiste w szkołach z programem VET, pracowały w pełnym wymiarze czasu w dziedzinach pokrewnych takich, jak fryzjerstwo (17%) i zabiegi kosmetyczne (3%). Wśród tych, które uczyły się technik biurowych, najczęściej wykonywanymi zawodami były sprzedawczyni (11%) i recepcjonistka (8%)<sup>46</sup>.

## 5. Podsumowanie

Szkolenie oraz kształcenie zawodowe jest ważnym elementem australijskiego rozumienia edukacji. Nic za tym dziwnego, że jego organizacja i realizacja jest traktowana poważnie. Od jej przebiegu zależą późniejsze wyniki gospodarcze całego kraju. Tak szeroko ujęte w tekście instytucje oraz ciała, których zadaniem jest nadzór nad prawidłową realizacją tego sektora edukacji, dbają, aby odpowiedzialność za ich realizację została powierzona instytucjom, które przejmując odpowiedzialność za prawidłowe przekazanie wiedzy i umiejętności swoim odbiorcom, zapewnią im możliwe jak najdoskonalszą formę usług edukacyjnych, uwzględniając zarówno interes uczniów, jak i zakładów pracy, w których przyjdzie im podjąć pracę. Instytucje realizujące programy edukacji zawodowej i kształcenia zawodowego ciągle poszerzają swoją ofertę zawodów, dając tym samym przyszłym uczniom większe szanse wyboru zawodu zgodnego z ich możliwościami psychofizycznymi. Jednocze-

---

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Tamże.

<sup>45</sup> Tamże.

<sup>46</sup> Tamże.

śnie, stosując w toku nauki (na bieżąco) odpowiednie gratyfikacje finansowe, kształtują świadomość i wzmacniają postawę zaangażowania uczniów w potrzebę nauki i realizowania ich przyszłych aspiracji, nie tylko zawodowych.

## Bibliografia

- About RTOs*, [w:] strona internetowa <https://www.asqa.gov.au/about/australias-vet-sector/about-rtos>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- AQTF Standards*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/184.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Burke G., Noonan P., *Financing vocational education and training in Australia. Present and future*, paper presented at European Centre for the Development of Vocational Training, CEDEFOP Agora Conference, Thessaloniki, May 2008.
- Composition of trade Australia 2014, Economic Diplomacy, Trade Advocacy & Statistics Section, Department of Foreign Affairs & Trade, August 2015*, [w:] strona internetowa <https://dfat.gov.au/about-us/publications/Documents/cotcy-2014.pdf>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Council of Australian Governments, 2009, National Partnership Agreement on Youth Attainment and Transitions, COAG, Canberra*, [w:] strona internetowa <https://www.coag.gov.au>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Department of Foreign Affairs and Trade (2003). Advancing the National Interest, Australia's foreign and trade policy White Paper*, [w:] strona internetowa [https://web.archive.org/web/20071031005717/http://www.dfat.gov.au/ani/appendix\\_one.pdf](https://web.archive.org/web/20071031005717/http://www.dfat.gov.au/ani/appendix_one.pdf), dostęp z dn. 07.08.2017.
- Education system Australia. The Australian education system described and compared with the Dutch system*, EP-Nuffic, 2nd edition, February 2011. [w:] strona internetowa <https://www.epnuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Field S., Justesen T.R., Moonhee K., *Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Australia Kathrin Hoeckel*, OECD 2008.
- Hamdhan A., *Contestable funding in the VET Sector: Implications on the role of public TAFE's – A cause for concern*, a report drafted for Senator Lee Rhianon, Parliament of Australia.
- How VET Works*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/65.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.
- Lencznarowicz J., *Prasa i społeczność polska w Australii: 1928-1980*, Księgarnia Akademicka, Kraków 1994.



*Outcomes from Vocational Education and Training in Schools, experimental estimates, Australia, 2006-2011*, [w:] strona internetowa <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/4260.0Main+Features32006-2011#Endnote2>, dostęp z dn. 07.08.2017.

Scott R., *TAFE gears up to offer degrees*, „The Age” 2002.

Sprengel M., *Rola wiedzy, instytucji wiedzy i rządu australijskiego w społeczeństwie wielokulturowym w Australii*, „Kultura i Edukacja” 2008, nr 3.

*Training Packages*, [w:] strona internetowa <http://www.ivet.com.au/a/64.html>, dostęp z dn. 07.08.2017.

**Streszczenie:** Artykuł dotyczy skuteczności kształcenia i szkolenia zawodowego w Austrii. Omawia polityczny kontekst edukacji zawodowej w obszarze wielorakich kontekstów. Wskazuje na rozumienia i działania związane z kwalifikacjami i standardami kompetencji. Traktuje o szkoleniu zawodowym na poziomie wyższym oraz na poziomie innych szkół.

**Słowa kluczowe:** edukacja zawodowa, kwalifikacje, kompetencje, system kształcenia zawodowego, doskonalenie zawodowe, system VAT

**Abstract:** The article concerns the effectiveness of education and vocational courses in Austria. It discusses a political context of vocational education in various contexts. It indicates understanding and actions related to qualifications and competence standards. It concerns vocational course at a higher level and at the level of other schools.

**Keywords:** vocational education, qualifications, competences, system of vocational course, vocational training, VAT system



Людмила Дяченко

---

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ  
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ФЕДЕРАТИВНІЙ  
РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА НА ПОЧАТКУ ХХІ  
СТОЛІТТЯ**

**SZKOLENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI SZKÓŁ  
OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH W REPUBLICIE FEDERALNEJ NIEMIEC  
NA POZĄTKU XXI WIEKU**

**PROFESSIONAL TRAINING OF COMPREHENSIVE SCHOOL  
TEACHERS IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY  
AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY**

Кінець ХХ – початок ХХІ століття ознаменувався стрімкими соціально-економічними і політичними змінами у суспільстві в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів. Зокрема створення європейського простору вищої освіти, підписання Сорбоннської та Болонської декларацій спрямовано на реалізацію ідеї об'єднаної Європи з метою розширення ринку праці, підвищення конкурентоспроможності системи вищої освіти, стимулювання мобільності та створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, науковців, розвиток європейської співпраці у справах контролю якості вищої освіти.

У міжнародних правових актах (документи ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Ради Європи та ін.) зазначено, що саме потенціал учительського корпусу є основою забезпечення високої якості та конкурентоспроможності освіти на світовому ринку праці, а вчитель ХХІ століття проголошений носієм суспільних змін.

У 2016 р. в Україні відбулось оновлення навчальних програм початкової школи. Ці програми наповнені якісно новим змістом навчання. Зараз Міністерство освіти і науки України працює над оновленням програм базової та старшої школи. У Концепції нової української школи, яка пройшла громадські обговорення і ухвалена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України 27 жовтня 2016 р., задекларована спрямованість на утвердження компетентнісного підходу в освіті. Зокрема в Концепції зазначено, що нові освітні стандарти будуть ґрунтуватись на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» від 18 грудня 2006 року, але не обмежуватимуться ними. Так зміни, які відбуваються в українській системі освіти, стимулюють учителів використовувати компетентнісний підхід, що вимагає також компетентнісної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл України<sup>1</sup>.

Отже, серед стратегічних напрямів розвитку освіти в Україні задекларовано необхідність модернізації структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу, що переносить акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. У такій концептуальній схемі професійна підготовка майбутнього вчителя повинна бути діяльнісно і особистісно орієнтованою, оскільки компетентності розвиваються і виявляються в діяльності за умови глибокого особистісного зацікавлення, та на основі комплексних міждисциплінарних знань, зорієнтованих на розв'язання проблем практичної педагогічної діяльності. Це, безумовно, актуалізує потребу пошуку ефективних форм і методів психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах.

У контексті зазначеного досвід психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) відкриває нові можливості для удосконалення педагогічної освіти в Україні в умовах її адаптації до вимог загальноєвропейського освітнього простору. Інтерес до системи вищої педагогічної освіти у ФРН зумовлений низкою причин, зокрема: ця країна має багаті історичні традиції освіти, що дає їй змогу відігравати провідну роль у галузі світової науки

---

<sup>1</sup> *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / група упорядників: Гриневич Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін.; заг. ред. Грищенко М. – Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. – С. 10 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konceptczija.pdf> (15.05.2017). – Назва з екрану. – Мова укр.*

і освіти; вона є однією з найбільш розвинених і відкритих країн Європи; Німеччина є однією з країн-ініціаторів та активним учасником процесу створення європейського простору вищої освіти і має значний досвід у галузі професійної підготовки фахівців у нових соціокультурних умовах.

Українськими вченими накопичено значний досвід вивчення зарубіжних систем педагогічної освіти. За роки незалежності нашої держави посилюється інтерес дослідників-компаративістів до вивчення системи освіти у ФРН. Різні аспекти німецької моделі підготовки педагогічних кадрів досліджували Н. Абашкіна, В. Кравець, Т. Мойсеєнко, Л. Пуховська та ін. Напрями освітньої політики ФРН висвітлені у працях Б. Мельниченка. Модернізацію освітньої системи в Східних землях Німеччини досліджувала С. Павлюк. Реформування системи педагогічної освіти в цій країні проаналізувала Н. Махиня. Дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів проаналізувала Н. Козак. Практико-орієнтовану спрямованість професійної підготовки вчителів у цій країні проаналізував С. Бобраков. Особливості системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у ФРН розглянула Т. Вакуленко. Метою нашої статті є вивчення стану професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл у ФРН, зокрема виявлення змін, які відбулись на початку ХХІ століття. Аналіз зарубіжного досвіду педагогічної освіти дає змогу виявити прогресивні ідеї та розробити науково-методичні рекомендації щодо їх використання у системі вищої педагогічної освіти України.

Важливими для нашого дослідження стали наукові доробки німецьких вчених щодо окремих аспектів підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл. Зокрема такі науковці, як: М. Краул (M. Kraul), Е. Терхарт (E. Terhart), Й. Шютценмайстер (J. Schützenmeister) у своїх працях проаналізували стан та проблеми професійної педагогічної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН на початку ХХІ століття; К. Бауер (K. Bauer), Ю. Баумерт (J. Baumert), Г. Леман (H. Lehmann), В. Ніке (W. Nieke) обґрунтували структуру професійної компетентності вчителів; Б. Вейянд (B. Weyand), Н. Хаверс (N. Havers), М. Фьоллінг-Альберс (M. Fölling-Albers), охарактеризували форми і методи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів; Х. Брінкман (H. Brinkmann), Й. Майер (J. Maier), Е. Стіллер (E. Stiller), розкрили особливості професійно-педагогічної практики студентів у загальноосвітніх школах ФРН.

Важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН є аналіз законодавчих та нормативно-інструктивних документів федерального і регіонального значення, що є основою функціонування системи професійної педагогічної освіти та в

яких задекларовано план її реформування. Зокрема у відповідних нормативно-правових актах зазначено, що головною метою підготовки вчителів у ФРН є формування їхнього професіоналізму, що проявляється у розвиткові професійних компетентностей. Наприклад, у законі «Про підготовку вчителів» федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія (параграф 2) зазначено, що професійна підготовка і подальша освіти вчителів загальноосвітніх шкіл спрямовані на розвиток професійних компетентностей, необхідних для ефективного виконання завдань навчання, виховання, оцінювання, діагностики, консультування, розвитку школи, та розширення необхідних наукових знань і творчих умінь відповідно до предмету викладання з одночасним розвитком здатності до індивідуального супроводу учнів та взаємодії у гетерогенних групах<sup>2</sup>. З використанням подібного формулювання у законах про підготовку учителів інших федеральних земель закріплена спрямованість системи педагогічної освіти на розвиток професійних компетентностей майбутнього фахівця-педагога, підготовка якого здійснюється на основі стандартів, затверджених Конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель ФРН.

## **1. Реформаційні перетворення педагогічної освіти ФРН на початку XXI століття**

Донедавна основним типом навчальних закладів для підготовки вчительських кадрів були педагогічні вищі школи. В останні десятиліття XX століття зафіксовано тенденцію до інтеграції педагогічних вищих шкіл у структуру університетів. Найбільш типовою формою приєднання було створення педагогічних факультетів або інститутів педагогіки як структурних складових університетів<sup>3</sup>.

Передумови і особливості інтеграції педагогічних вищих шкіл ретельно розкрито у роботах професорів Інституту педагогіки Вестфальського університету імені Вільгельма у місті Мюнстер (федеральна земля Пів-

---

<sup>2</sup> *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz) vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009). – С. 308.*

<sup>3</sup> Махиня Н. В. *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина XX – початок XXI ст.)*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махиня Наталія Володимирівна; Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького – Кіровоград., 2009. – С. 10.

нічний Рейн-Вестфалія) Е. Терхарта (E. Terhart)<sup>4</sup> і Й. Шютценмайстера (J. Schützenmeister)<sup>5</sup>. Зокрема Й. Шютценмайстер у монографії «Професіоналізація і полівалентність у педагогічній освіті» зазначає, що інтеграційні процеси набули найбільшого розвитку на початку 70-х років ХХ століття і мали значний вплив на розвиток систем педагогічної освіти у ФРН. Завдяки цим реформаційним перетворенням професійна підготовка майбутніх учителів була зосереджена в університетах, що надало педагогічній освіті нового статусу. Однак, як підкреслює вчений, не були враховані особливості та специфіка підготовки педагогічних кадрів<sup>6</sup>.

Нами з'ясовано, що під час тривалих наукових дискусій наприкінці ХХ століття серед німецьких науковців і представників педагогічної громади відбулося усвідомлення того, що підготовка вчителів має низку особливостей, які не можуть бути повною мірою враховані в умовах класичного університету. У зв'язку з цим Конференція ректорів вищих навчальних закладів своєю постановою від 15 травня 1995 р. висловила критику академічної фази підготовки вчительських кадрів і звернула увагу на необхідність ретельного перегляду змісту і форм педагогічної освіти, рекомендувала заснувати центри підготовки вчителів при університетах для забезпечення взаємозв'язку теоретичної підготовки з практикою<sup>7</sup>.

Для вирішення означених проблем на федеральному і регіональному рівнях було створено спеціальні комісії для здійснення аналізу стану професійної педагогічної підготовки у ФРН. Узагальнений підсумок роботи комісій розміщено у аналітичних матеріалах збірника «Реформи практичної складової першої фази професійної підготовки вчителів» від 2013 р., підготовлених «Асоціацією донорів розвитку науки в Німеччині» (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft) – зареєстрованої організації, яка забезпечує фінансову підтримку та реалізацію наукових досліджень з актуальних питань розвитку науки і суспільства. Зокрема у пункті 2.2 «Початок хвилі реформ на межі тисячоліть» окреслено результати роботи експертної комісії Конференції міністрів освіти і культури на чолі з Е. Терхартом (2000), Наукової Ради (2001), спільної комісії експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія (2006), які засвідчили на-

<sup>4</sup> Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* / Ewald Terhart/ – Landsberg: Beltz, 2000. – S. 85-100.

<sup>5</sup> Schützenmeister J. *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerausbildung* / Jörn Schützenmeister – Marburg: Tectum Verlag DE, 2002. – S. 220-232s.

<sup>6</sup> Там само. – S. 235-264.

<sup>7</sup> Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* / Ewald Terhart. – Landsberg: Beltz, 2000. – 160 s.

явність низки проблем у процесі підготовки вчителів в університетах: 1) недостатня професійна спрямованість; 2) брак зв'язків між наукою і практикою; 3) недостатня увага до вивчення методики викладання предмету; 4) відсутність взаємодії між фазами університетської підготовки, стажуванням та подальшим професійним розвитком учителів; 5) недостатня увага до ролі особистісного зростання майбутніх учителів<sup>8</sup>.

Результати досліджень з проблем підготовки учителів у ФРН опублікувала також Наукова Рада (Wissenschaftsrat) – найважливіша науково-аналітична установа, що здійснює наукове обґрунтування і розробку рекомендацій з розвитку змісту і структури вищої освіти та консультує Федеральний уряд і уряди земель з питань розвитку науки і наукових досліджень. У «Рекомендаціях до майбутньої структури підготовки учителів» від 16 листопада 2001 р. експерти Наукової Ради підкреслюють, що підготовка вчителів в університетах повинна здійснюватись на міждисциплінарній основі за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», практика в школі<sup>9</sup>.

Зазначимо, що результатом реформаційних перетворень педагогічної освіти ФРН на початку XXI століття стало утвердження саме такої структури підготовки майбутніх учителів, а рекомендації Наукової ради стали основою формування змісту професійної педагогічної освіти, де особливого значення набув блок «Науки про освіту». Вважаємо за необхідне підкреслити, що у рекомендаціях Наукової Ради зазначено, що блок «Науки про освіту» складається переважно з педагогіки, психології, соціології. Його основною функцією є забезпечення педагогічної професіоналізації і сприяння формуванню педагогічної ідентичності. Фундаментальна задача блоку «Науки про освіту» полягає у розвитку рефлексивної компетентності, під якою розуміється не лише здатність інтеріоризувати теоретико-методологічні знання, а й прагнення постійно розвивати їх і перевіряти на практиці – у відповідних ситуаціях з відповідними партнерами по взаємодії<sup>10</sup>.

Наукова Рада у своїх рекомендаціях особливо наголошує на тому, що під час навчання в університеті практика у школі має бути обов'язковою. Вона має на меті надати можливість студентові – майбутньому вчителю-

---

<sup>8</sup> Offenberg E., Walke J. *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: eine qualitative Dokumentenanalyse* / Esther Offenberg, Jutta Walke. – Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013. – S. 14-16.

<sup>9</sup> *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* // Wissenschaftsrat– Drucksache 5065/01 von 16. Oktober 2001. – Berlin: Wissenschaftsrat, 2001. – S. 11-13.

<sup>10</sup> Там само. – S. 12.



ві спостерігати за навчальним процесом з метою встановлення взаємозв'язків між навчанням і вихованням та має бути обов'язковою умовою для складання першого державного екзамену<sup>11</sup>.

## 2. Проблемні питання змісту та організації підготовки вчителів університетах ФРН

З'ясовано, що дослідження особливостей підготовки учителів було також проведене у 2006 р. спільною комісією експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, яку очолив Ю. Баумерт (J. Baumert), науковий співробітник Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін), та до складу якої увійшли представники земельних міністерств і професори 12-ти університетів. Цією комісією було окреслено ряд проблемних питань змісту та організації підготовки вчителів, котрі потребують негайного вирішення, зокрема: 1) розподіл змісту підготовки вчителів на велику кількість дисциплін значно скорочує час на вивчення найважливіших для вчителя педагогіки і педагогічної психології; 2) потреба у формуванні основного курікулуму за всіма тематичними блоками підготовки учителів, а особливо за блоком «Науки про освіту»; 3) необхідність інтеграції шкільної практики в університетську підготовку; 4) раціональний розподіл навантаження за предметами між програмами підготовки вчителів освітніх ступенів бакалавра і магістра; 5) розробка та запровадження для подальшої апробації моделі полівалентності у підготовці вчителів освітнього ступеню «Бакалавр» з метою забезпечення мобільності фахівців на ринку праці, що закріплено Болонською декларацією<sup>12</sup>.

Як експериментальний варіант, членами спільної комісії федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія була запропонована для апробації модель полівалентності у підготовці вчителів, котра виявилася протилежною звичній моделі професіоналізації. Згідно з новою моделлю студент – майбутній учитель не повинен вивчати педагогічні дисципліни паралельно з науковими предметами; навпаки, спочатку, закінчивши вивчення будь-якого предмета і отримавши ступінь бакалавра, він може

<sup>11</sup> Там само. – С. 14.

<sup>12</sup> *Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase* / Jürgen Baumert, Erwin Beck, Klaus Beck und andere. – Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007. – С. 3-5.

продовжити вивчення педагогічних наук з метою отримання ступеня магістра і здобуття професії вчителя. Якщо в існуючій сьогодні моделі педагогічної освіти у ФРН основною метою навчання визначається професіоналізація, то в цьому альтернативному варіанті йдеться про так звану полівалентності. Полівалентність забезпечує можливість професійного використання предметно-наукової основи як фундаменту для подальшої підготовки вчителів і безпосередньо для початку професійної діяльності в економіці чи управлінні<sup>13</sup>.

Дискусія щодо найбільш прийнятної моделі підготовки вчителів у Німеччині розпочалася у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія, охопила наукову спільноту ФРН і переросла в інтенсивне обговорення можливостей впровадження нової структури педагогічної освіти в окремих університетах.

Результати роботи вищезгаданої спільної комісії експертів федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія на чолі з Ю. Баумертом не залишилися непоміченими. Зокрема у спільній доповіді від 10 грудня 2013 р. про стан розвитку і якість підготовки учителів С. Льорман (S. Löhmann), Міністра освіти, і С. Шульце (S. Schulze), Міністра інновацій, науки і досліджень федеральної землі Північний Рейн-Вестфалія, визначено ключові напрями реформування системи професійної педагогічної освіти, де задекларовано, що підготовка учителів повинна бути: 1) практико орієнтованою (забезпечити введення нових практичних елементів в університетську підготовку, актуалізувати питання придатності до вчительської професії до початку навчання в університеті); 2) професіоналізованою (визначити для вчителів усіх типів підготовки однаково тривалість навчання; здійснювати професійну підготовку учителів на основі компетентнісного підходу, керуючись стандартами, затвердженими Конференцією міністрів освіти і культури); 3) профільною (відповідати певному типові підготовки вчителів, відповідно до типу школи); 4) неперервною (відповідати визначеному курікулуму, здійснюватися неперервно)<sup>14</sup>.

Відправним пунктом змін за цими напрямами стали **нормативно-інструктивні документи**, затверджені Конференцією міністрів освіти і культури федеральних земель. Ключовими з них вважаємо такі постанови:

---

<sup>13</sup> Там само.

<sup>14</sup> Löhmann S., Schulze S. *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung*: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013 / Sylvia Löhmann, Svenja Schulze. – Düsseldorf: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013. – S. 5-6.

1) Спільна заява Президента Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель, голови профспілки працівників освіти і голови професійного об'єднання вчителів (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 5 жовтня 2000 р.), де було розкрито основні завдання сучасного вчителя, які стали фундаментом для розробки стандартів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту»<sup>15</sup>.

2) Стандарти підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 16 грудня 2004 р., зі змінами від 12 червня 2014 р.), де розкрито компетентності, яких повинен набути майбутній учитель для ефективного виконання професійної педагогічної діяльності за чотирма галузями: навчання, виховання, оцінювання, інновації. Особливого значення набуває удосконалення набутих компетентностей у процесі стажування і подальшої освіти, оскільки розвиток компетентностей – це процес динамічний і неперервний. На основі цих стандартів відбувається подальша розробка курікулуму підготовки вчителів регіональними і місцевими органами, університетами. Центральними пунктами курікулуму у згаданих стандартах визначено такі: освіта і виховання; професія і роль учителя; стратегії дій у ситуаціях прийняття рішень; проектування навчального процесу і навчального середовища; діагностика, оцінювання, консультування; диференціація, інтеграція, підтримка; мотивація успіху та навчальна мотивація; навчання, розвиток, соціалізація; комунікація, взаємодія та керування конфліктами; медіаосвіта; розвиток школи; дослідження в галузі освіти. У цих стандартах наголошено на особливому значенні підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл усіх типів до взаємодії у гетерогенних групах<sup>16</sup>.

3) «Педагогічна освіта для школи у різноманітності» – спільні рекомендації Конференції ректорів вищих навчальних закладів та Конференції міністрів освіти і культури (Постанова Конференції міністрів

<sup>15</sup> *Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund und Tarifunion* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2000. – 6 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf) (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

<sup>16</sup> *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2014. – 14 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (19.01.2016). – 14 S. – Назва з екрану. – Мова нім.

освіти і культури від 12 березня 2015 р. та Постанова Конференції ректорів вищих навчальних закладів від 18 березня 2015 р.). У документі актуалізовано потребу у вивченні учителями усіх типів шкіл спеціальної педагогіки для забезпечення рівних можливостей і права на навчання дітей з різним рівнем психофізичного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації, що передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку. Ці рекомендації стали передумовою внесення змін до Стандартів підготовки вчителів за блоком «Науки про освіту» та включення тем зі спеціальної педагогіки до змісту цього блоку<sup>17</sup>;

4) Загальнофедеративні вимоги до змісту підготовки вчителів за предметом викладання та його дидактикою (Постанова Конференції міністрів освіти і культури від 16 жовтня 2008 р. зі змінами від 12 лютого 2015 р.), де задекларовано вимоги до спеціально-предметної та предметно-дидактичної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл різних типів<sup>18</sup>.

### **3. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН**

Реформування системи професійної педагогічної освіти у ФРН на початку ХХІ століття, запровадження нових стандартів підготовки педагогічних кадрів призвели до змін у структурі змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл. Українська дослідниця-компаративіст, професор О. Локшина наголошує на тому, що в країнах західної Європи відбувається відхід від усталеної практики структурування змісту на основі предметного принципу, який передба-

---

<sup>17</sup> *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. – 5 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

<sup>18</sup> *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. – 89 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

час відповідність структури змісту освіти структурі галузей наукових знань. За компетентнісного підходу зміст освіти визначається не шляхом конкретизації кількості навчальних предметів (так зване «регулювання входу»), а через визначення результатів («регулювання виходу»), які планується отримати на національному рівні<sup>19</sup>.

Наголосимо, що значна кількість університетів у ФРН насправді відійшли від предметного принципу структурування змісту психолого-педагогічної підготовки учителів, хоча у деяких вищих навчальних закладах, наприклад, у Бамберзькому університеті імені Отто Фрідріха (федеральна земля Баварія) розробку модулів здійснюють шляхом виділення переліку навчальних предметів. Зокрема навчальним планом підготовки учителів загальноосвітніх шкіл (від 9 лютого 2015 р.) передбачено розподіл блоку «Науки про освіту» на такі дисципліни: загальна педагогіка, педагогіка середньої школи, психологія, соціологія, філософія, релігієзнавство, європейська етнологія<sup>20</sup>.

Х. Кіпер (H. Kiper), професор Ольденбурзького університету (федеральна земля Нижня Саксонія), у статті «Науки про освіту – визначення – профіль – перспективи» розглядає два напрями змістового наповнення цього блоку: 1) предметний, що передбачає викладання конкретних дисципліни – педагогіки (педагогіка середньої школи, загальна дидактика); психології (педагогічна, соціальна психологія, психологія навчання, психологія праці, психодіагностика); соціології (теорії соціалізації, основи наукових досліджень); політології (основи освітньої політики тощо); 2) міжпредметний, що передбачає створення міждисциплінарного курсу на основі синтезу найважливіших для професійної діяльності вчителя знань з педагогічних, психологічних, соціологічних наук<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Локшина О. І. *Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті* / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки. – К.: Пед. думка, 2009. – С. 19.

<sup>20</sup> *Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg* / Sommersemester 2015. Stand: 09.02.2015. – Bamberg: Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, Otto-Friedrich-Universität, 2015. – S. 172-195. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft\\_einricht/zlb/Modulhandbuch\\_Lehramtsstudiengaenge\\_Sommersemester\\_2015\\_-\\_Studienbeginn\\_ab\\_SoSe\\_2014.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zlb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Sommersemester_2015_-_Studienbeginn_ab_SoSe_2014.pdf) (25.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

<sup>21</sup> Kiper H. *Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven* / Hanna Kiper // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 128.

Тому закономірно, що у ряді публікацій німецькі професори – викладачі вищих навчальних закладів Х. Кіпер (H. Kiper) (Ольденбург, Нижня Саксонія), Р. Арнольд (R. Arnold) (Кайзерслаутерн, Північний Рейн-Вестфалія), Ф. Ладентхін (V. Ladenthin) (Бонн, Північний Рейн-Вестфалія) порушують питання про те, які саме дисципліни входять до блоку «Науки про освіту», чи входять до нього педагогіка, психологія, соціологія, політологія, філософія, у яких співвідношеннях здійснюється розподіл контактних годин для їх викладання<sup>22, 23</sup>.

Ці питання були предметом обговорення на 206-му Пленумі Конференції ректорів вищих навчальних закладів 21 лютого 2006 р. Результатом роботи Пленуму стала відповідна постанова, у якій затверджено рекомендації щодо підготовки вчителів у закладах вищої освіти<sup>24</sup>. У третьому розділі цього документу відображено стратегію вирішення основних проблемних питань розвитку системи професійної педагогічної освіти у ФРН, а саме: впровадження стандартів і розробки курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл на їх основі<sup>25</sup>.

Для опрацювання стандартів «Науки про освіту» і створення на їх основі курікулуму підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у федеральних землях Німеччини було створено спільні комісії. Наприклад, за сприяння уряду федеральної землі Рейнланд-Пфальц було створено спільну комісію під керівництвом Ю. Олькерса (J. Oelkers), до складу якої увійшли представники Міністерства освіти, науки і культури, професори п'яти університетів і консультанти центрів шкільної практичної підготовки, які здійснюють супровід майбутніх учителів під час стажування. Результатом їхньої роботи стало створення «Стандартів курікулуму підготовки учителів за блоком «Науки про освіту»», що були затверджені Міністерством освіти, науки і культури федеральної землі

---

<sup>22</sup> Arnold E. *Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance?* / Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. – 2005. – Heft 1. – S. 143-156.

<sup>23</sup> Ladenthin V. *Bildungswissenschaft?* / Volker Ladenthin // PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 132-133.

<sup>24</sup> *Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen: Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006.* – Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2006. – 20 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.hrk.de/uploads/media/HRK\\_Beschluss\\_Lehrerbildung\\_2006.pdf](http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Beschluss_Lehrerbildung_2006.pdf) (20.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

<sup>25</sup> Там само. – S. 10-15.

Рейнланд-Пфальц у травні 2011 р. і стали орієнтиром для розробки університетами навчальних планів і відповідних модулів<sup>26</sup>.

Під час дослідження з'ясовано, що ключовими принципами структурування змісту професійної, зокрема психолого-педагогічної, підготовки вчителів у ФРН є такі: модульності, міждисциплінарності, рефлексивності. Відповідно теми модулів є комплексними і мають на меті розгляд тих чи інших явищ і процесів шкільного, позашкільного життя з точки зору різних наук у їхній нерозривній єдності. Модулі передбачають оволодіння компетентностями, основою яких є теоретичні знання з педагогічних, психологічних, соціологічних наук та розвиток здатності проєктувати ці знання на поле професійної діяльності в школі та поза нею.

#### **4. Форми і методи професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл в університетах ФРН**

Відповідних змін зазнали форми і методи професійної підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл. З'ясовано, що із впровадженням компетентнісного підходу до підготовки майбутніх учителів змінилася роль лекцій у освітньому процесі університетів ФРН. Так лекції є методологічною основою і орієнтиром для подальшої роботи студентів, призначені для викладення основного теоретичного матеріалу і розкривають найважливіші, найсуттєвіші питання теми, що вимагають наукового обґрунтування. Відповідно спостерігається зменшення кількості лекцій, перевага надається роботі під час семінарів, де відбувається конкретизація і деталізація окреслених у змісті лекцій питань. Німецькі науковці наголошують на тому, що розвиткові професійних компетентностей майбутніх учителів сприяє використання на семінарах, під час підготовки і реалізації проєктів методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання та рефлексії. Водночас, це вимагає від студента попередньої самостійної підготовки.

Реформована система педагогічної освіти ФРН на початку XXI століття набула більшої практичної спрямованості завдяки введенню нових

<sup>26</sup> *Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte* / Jürgen Oelkers (Vorsitzender) // Reform der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011. – Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2011. – 14 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS\\_Bildungswissenschaften.pdf](http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf) (23.01.2006). – Назва з екрану. – Мова нім.

практичних компонентів до університетської підготовки учителів, а саме: практики на профпридатність (мінімум 20 днів до початку навчання в університеті), практики-орієнтування (мінімум 1 місяць на першому році навчання), практики професійного поля (може бути шкільною чи позашкільною – мінімум 4 тижні у третьому або четвертому семестрі підготовки бакалаврів), практичного семестру (мінімум 5 місяців під час другого семестру підготовки магістрів)<sup>27</sup>. Успішність проходження практики визначається за спеціальними стандартами, затвердженими Міністерством освіти федеральної землі. Змін, як структурних, так і змістових, зазнала також друга фаза підготовки вчителів – стажування, під час якого практична орієнтація підготовки вчителя-стажера є домінуючою<sup>28</sup>.

Відзначимо, що у Німеччині після отримання диплому освітнього ступеня магістра претендент на посаду вчителя не має права повноцінного викладання в школі – він переходить у підпорядкування земельного Міністерства освіти для подальшого проходження стажування в школі протягом 18-ти (мінімум 12-ти) місяців. Так після завершення навчання в університеті розпочинається друга фаза підготовки майбутнього вчителя – стажування в школі (*Vorbereitungsdienst*), що передбачає самостійне проведення стажером уроків в школі та супровід його педагогічної діяльності. Педагогічний супровід молодого вчителя під час стажування здійснюють досвідчений учитель-наставник (ментор) і консультант центру шкільної практичної підготовки. У цей період дієвим методом індивідуальної підтримки стає коучинг<sup>29</sup>.

Отже, за результатами нашого дослідження можемо визначити характерні особливості німецької системи професійної педагогічної освіти, а саме: 1) врегулювання усіх питань шкільної, вищої освіти, освіти дорослих і підвищення кваліфікації здійснюється на регіональному рівні земельними урядами, що дозволяє враховувати вимоги конкретної місцевості; 2) неперервність, що забезпечується послідовністю трьох фаз,

<sup>27</sup> *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz)* vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009). – S. 308-313.

<sup>28</sup> *Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen* vom 10. April 2011 // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 64-71.

<sup>29</sup> Gerdes R., Annas-Sieler D. *Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW* / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler // Schule NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 10-13.



зокрема навчання в університеті, стажування в школі та подальша (післядипломна) освіта, яка передбачає підвищення кваліфікації і здобуття нової спеціалізації; 3) функціонування в структурі університетів центрів педагогічної підготовки, що здійснюють методичне забезпечення професійно-педагогічної практики студентів і підготовку вчителів-наставників, які супроводжують студентів-практикантів; 4) функціонування центрів шкільної практичної підготовки, що підпорядковуються земельним Міністерствам освіти і забезпечують супровід студентів-практикантів під час магістерської практики та стажування в школі; 5) обов'язковий магістерський рівень для усіх претендентів на посаду вчителя та стажування протягом мінімум 12-ти місяців; 6) професійна підготовка майбутніх учителів в університетах ФРН здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», практика; 7) ключовими принципами структурування змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів є такі: модульності, міждисциплінарності, рефлексивності; 8) використання методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання та рефлексії.

Прогресивні ідеї німецького досвіду педагогічної освіти є актуальними і перспективними для модернізації підготовки вчителів в Україні, зокрема: 1) оновлення змісту навчальних програм з орієнтуванням на вимоги практичної педагогічної діяльності; 2) розширення форм і методів організації психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі практико орієнтованого та особистісно орієнтованого підходів до освітнього процесу в університеті; 3) вдосконалення педагогічної практики як інтегральної складової професійної підготовки майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу; 4) урахування потреб конкретної місцевості у підготовці вчителів, що передбачає налагодження зв'язків між вищими та загальноосвітніми навчальними закладами певного регіону з метою здійснення підготовки вчителів відповідно до запитів школи та своєчасного прогнозування нестачі педагогічних працівників певної спеціалізації.

Сьогодні в українській системі освіти відбуваються значні зміни. На думку Міністра освіти і науки України Л. Гриневич<sup>30</sup>, стратегічним завданням є впровадження реформи «Нова українська школа», в перший клас якої діти підуть у 2018 році. Це потребує створення нового Дер-

<sup>30</sup> Гриневич Л.М. *Лілія Гриневич, Міністр освіти та науки: «Кваліфікація вчителя – найбільший виклик для нас»* // Інтерв'ю для «Укрінформ». – 26.01.2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2163929-lilia-grinevic-ministr-osviti-ta-nauki.html> (25.04.2017). – Назва з екрану. – Мова укр.

жстандарту спочатку для початкової, а потім для базової та старшої школи. Він створюватиметься з огляду на компетентнісний підхід та нові методики навчання. Тобто школа даватиме дітям не лише знання, а також стійкі вміння і ставлення, цінності, що потребує зовсім іншого підходу до формування змісту освіти. Відповідно фахівці, які будуть працювати в новій школі, повинні мати інший рівень підготовки. Нині у Міністерстві освіти і науки України відбувається робота над концепцією нової педагогічної освіти, що має особливе значення.

Наукові співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України небайдужі до стану професійної підготовки вчителів в Україні. Зокрема за підтримки директора Інституту, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Л. Лук'янової старші наукові співробітники відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих, кандидати педагогічних наук Л. Дяченко, К. Котун і кандидат філологічних наук М. Марусинець у квітні 2017 р. долучились до проекту «Реформа системи підготовки і професійного розвитку педагогів в Україні: розроблення професійного стандарту педагогів», ініційованого Міністерством освіти і науки України. Серед цілей проекту є розроблення концепції неперервного професійного розвитку вчителів, укладання професійних стандартів, визначення інструментів для сертифікації вчителів.

Творче використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів, вибору форм і методів навчання, організації професійно-педагогічної практики та стажування в школі сприятиме підвищенню якості професійної педагогічної освіти в Україні відповідно до нових потреб суспільства в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів.

**Анотація:** Охарактеризовано стан професійної підготовки учителів загальноосвітніх шкіл у ФРН на початку XXI століття. Представлено основні законодавчі та нормативно-інструктивні документи федерального і регіонального значення, що є основою функціонування системи неперервної педагогічної освіти. Виділено проблеми підготовки майбутніх учителів в університетах. Виявлено основні орієнтири реформування професійної педагогічної освіти в Німеччині на початку XXI століття. У результаті реформ підготовка вчителів загальноосвітніх шкіл стала практикоорієнтованою, професіоналізованою, профільною, спрямованою на розвиток компетентностей і здійснюється за такими блоками: спеціально-предметний, предметно-дидактичний, «Науки про освіту», практика. Підкреслено особливе значення блоку «Науки про освіту», який відображає зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл Німеччи-

ни. В його межах кожна тема розглядається з точки зору педагогіки, психології, соціології та інших суміжних гуманітарних дисциплін. Ключовими принципами структурування змісту психолого-педагогічної підготовки вчителів у ФРН є принципи модульності, міждисциплінарності, рефлексивності. Підкреслено, значення використання методів кооперативного, проблемного, ситуаційного, дослідного навчання та рефлексії для розвитку професійних компетентностей. За результатами дослідження виділено характерні особливості німецької системи професійної педагогічної освіти.

**Ключові слова:** професійна педагогічна освіта, психолого-педагогічна підготовка, зміст, форми і методи підготовки вчителів, учитель загальноосвітньої школи, компетентнісний підхід, університет, Федеративна Республіка Німеччина

**Abstract:** It is characterized the state of professional training of secondary schools teachers in in the Federal Republic of Germany at the beginning of the XXI century. The main legislative and regulatory guidance documents of federal and regional significance that are the basis for functioning of system of continuous pedagogical education are represented. The problems of future teachers' training in universities are highlighted. The basic guidelines of professional teacher education reform in Germany at the beginning of the XXI century are revealed. As a result of reforms school teachers' training became practically and professionally oriented, profile, and aimed at the development of competencies. It is realized under the following blocks: special-subject, subject-didactic, «Science about Education», practice. The particular importance of the block «Science about Education», which reflects the content of psycho-pedagogical training of future school teachers in Germany is underlined. Within it the each topic is discussed in terms of pedagogy, psychology, sociology and other related humanities. The key principles of structuring of psychological and pedagogical teachers' training content in Germany are: modularity, interdisciplinary, reflectivity. The importance of usage of cooperative, problem, situational, research studies and reflection methods for the development of professional competencies is underlined. The study is highlighted the characteristics of the German system of professional teacher education.

**Keywords:** professional pedagogical education, psychological and pedagogical training, content, forms and methods of teacher training, secondary school teacher, competence approach, university, Federal Republic of Germany

## Бібліографія

- Гриневиц Л.М. *Лілія Гриневиц, Міністр освіти та науки: «Кваліфікація вчителя – найбільший виклик для нас»* // Інтерв'ю для «Укрінформ». – 26.01.2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2163929-lilia-grinevic-ministr-osviti-ta-nauki.html> (25.04.2017). – Назва з екрану. – Мова укр.
- Локшина О.І. *Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина* // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методол. семінару / АПН України, Ін-т педагогіки. – К.: Пед. думка, 2009. – С. 19-33.
- Махия Н.В. *Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Махия Наталія Володимирівна; Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького – Кіровоград., 2009. – 20 с.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи* / група упорядників: Гриневиц Л., Елькін О., Калашнікова С. та ін.; заг. ред. Грищенко М. – Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. – 40 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (15.052017). – Назва з екрану. – Мова укр.
- Arnold E. *Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance?* / Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. – 2005. – Heft 1. – S. 143-156.
- Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen: Kurzfassung der Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase* / Jürgen Baumert, Erwin Beck, Klaus Beck und andere. – Düsseldorf: Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie, 2007. – 13 s.
- Curriculare Standards des Fachs Bildungswissenschaften. Grundlegende Empfehlungen der Arbeitsgruppe für Leitbild, Kompetenzen und Inhalte* / Jürgen Oelkers (Vorsitzender) // Reform der Lehrerinnen-und Lehrerausbildung in Rheinland-Pfalz. Stand: Mai 2011. – Mainz: Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, 2011. – 14 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS\\_Bildungswissenschaften.pdf](http://www.mbwjk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/Bildung/lehrerberuf/CS/CS_Bildungswissenschaften.pdf) (23.01.2006). – Назва з екрану. – Мова нім.
- Empfehlung zur Zukunft der Lehrerbildung in den Hochschulen*: Entschließung des 206. Plenums am 21.02.2006. – Bonn: Hochschulrektorenkonferenz, 2006. – 20 s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.hrk>

- de/uploads/media/ HRK\_Beschluss\_Lehrerbildung\_2006.pdf (20.01.2016).  
– Назва з екрану. – Мова нім.
- Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung* // Wissenschaftsrat–  
Drucksachen 5065/01 von 16. Oktober 2001. – Berlin: Wissenschaftsrat,  
2001. – 78 s.
- Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der  
Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften sowie ihrer Spitzenor-  
ganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB – Beamtenbund  
und Tarifunion* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.10.2000).  
– Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2000. – 6 s. – [Електронний  
ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_10\\_05-Aufgaben-Lehrer.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Aufgaben-Lehrer.pdf)  
(22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.
- Gerdes R., Annas-Sieler D. *Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrer-  
ausbildung in NRW* / Reinhard Gerdes, Dorothee Annas-Sieler // Schule  
NRW: Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes  
Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbil-  
dung, 2013. – Januar (Nr. 1). – S. 10-13.
- Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen  
(Lehrerausbildungsgesetz)* vom 12. Mai 2009 // Gesetz- und Verordnungsblatt  
für das Land Nordrhein-Westfalen. – Düsseldorf, 2009. – Nr. 14 (25.09.2009).  
– S. 308-313
- Kiper H. *Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven* / Hanna Kiper  
// PÄD-Forum: unterrichten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 127-131.
- Ladenthin V. *Bildungswissenschaft?* / Volker Ladenthin // PÄD-Forum: unter-  
richten erziehen. – 2009. – Nr. 3 (37/28). – S. 132-133.
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften  
und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusminister-  
konferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 12.02.2015). – Berlin, Bonn:  
Kultusministerkonferenz, 2015. – 89 s. – [Електронний ресурс]. – Режим  
доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)  
(22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.
- Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt Gemeinsame Empfehlung von Hoch-  
schulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz* (Beschluss der Kultus-  
ministerkonferenz vom 12.03.2015 / Beschluss der Hochschulrektorenkon-  
ferenz vom 18.03.2015). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2015. – 5  
s. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)  
(22.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.

- Löhrmann S., Schulze S. *Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerbildung: Bericht an den Landtag von 10. Dezember 2013* / Sylvia Löhrmann, Svenja Schulze. – Düsseldorf: Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013. – 47 s.
- Modulhandbuch für das Studium Lehramt an öffentlichen Schulen an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg* / Sommersemester 2015. Stand: 09.02.2015. – Bamberg: Bamberger Zentrum für Lehrerbildung, Otto-Friedrich-Universität, 2015. – 711 s. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft\\_einricht/zlb/Modulhandbuch\\_Lehramtsstudiengaenge\\_Sommersemester\\_2015\\_-\\_Studienbeginn\\_ab\\_SoSe\\_2014.pdf](https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/wissenschaft_einricht/zlb/Modulhandbuch_Lehramtsstudiengaenge_Sommersemester_2015_-_Studienbeginn_ab_SoSe_2014.pdf) (25.01.2016). – Назва з екрану. – Мова нім.
- Offenberg E., Walke J. *Die Reform der Praxisphasen in der Ersten Phase der Lehrerbildung: eine qualitative Dokumentenanalyse* / Esther Offenberg, Jutta Walke. – Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 2013. – 127 s.
- Schützenmeister J. *Professionalisierung und Polyvalenz in der Lehrerbildung* / Jörn Schützenmeister – Marburg: Tectum Verlag DE, 2002. – 552 s.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014). – Berlin, Bonn: Kultusministerkonferenz, 2014. – 14 s. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_12\\_16-Standards-Lehrerbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf) (19.01.2016). – 14 S. – Назва з екрану. – Мова нім.
- Terhart E. *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* / Ewald Terhart/ – Landsberg: Beltz, 2000. – 160 s.

Оксана Товканець

---

## **УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ ОСВІТНІХ УСТАНОВ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ**

**UDOSKONALENIE SZKOLENIA ZAWODOWEGO KIEROWNIKÓW  
INSTYTUCJI OŚWIATOWYCH W KRAJACH EUROPEJSKICH**

**IMPROVEMENT OF MANAGERS' EDUCATION TRAINING  
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN EUROPEAN COUNTRIES**

Сучасні освітні системи спрямовані на формування соціально-професійних якостей особистості, яка характеризується не тільки високим рівнем професіоналізму, а й знаннями світових тенденцій соціального, економічного, наукового, культурного розвитку, етичних норм поведінки, національних особливостей цього розвитку, а також знаннями про роль і місце своєї країни в цих процесах. Однак система освіти повинна забезпечити не тільки підготовку таких фахівців, а й безперервне оновлення отриманих знань впродовж усієї професійної діяльності. Досягнення поставлених цілей можливе лише в рамках особливої освітньої моделі – системи неперервної освіти, головними атрибутами якої є спадкоємність рівнів освіти, відкритість і гнучкість. Необхідність переходу до системи неперервної освіти підтверджується й тим, що, за даними Світового банку, до 40% ВВП найбільш розвинені країни отримують в результаті розвитку такої системи освіти.

Формування компетентнісної моделі фахівця є запорукою сталого соціально-економічного розвитку країни. В модернізаційних умовах формування інноваційно сприйнятливих економік сучасний фахівець повинен: володіти знаннями про основні закономірності розвитку освітніх процесів і сутності освітньої діяльності; відчувати необхідність і вміти сприймати

все нове, а також володіти навичками придбання нових знань, які об'єктивно, незалежно від волі окремої людини, мають тенденцію до постійного розширеного відтворення; вміти використовувати, продукувати нові знання у своїй діяльності, тобто бути творчим фахівцем.

Особливо важливим є врахування зазначених аспектів професійної освіти у підготовці керівника освітньої установи, який повинен володіти специфічними компетенціями: компетенцією випереджувального мислення (вміння моделювати майбутній розвиток залежно від змін зовнішнього і внутрішнього середовища); компетенцією працювати на основі міждисциплінарності; компетенцією вільного, відкритого світосприйняття, транскультурного розуміння і кооперації; компетенцією участі (бажання, здатність і вміння брати участь у вирішенні проблем освітнього розвитку на різних рівнях); компетенцією планування і реалізації (здатність проектувати освітні інноваційні процеси, реалізовувати їх з найменшими витратами трудових і матеріальних ресурсів); здатність до емпатії; компетенцією мотивувати себе та ін.<sup>1</sup>

В європейських країнах у зв'язку з автономією освітніх установ значна увага звертається на управління освітньою діяльністю та реалізацію функції контролю. Міжнародні директиви ЄС і ОЕСР<sup>2</sup> рекомендують державам-членам Європейського Союзу акцентувати увагу на підготовці керівників освітніх установ, менеджерів освіти<sup>3</sup>, оскільки вони мають вирішальний вплив на ефективність діяльності освітніх установ та є важливим чинником успіху діяльності шкільної системи (Robinson 2011<sup>4</sup>, Sergiovanni, 2005<sup>5</sup>). Привертається увага до необхідності удосконалення керівниками освітніх установ професійних компетенцій упродовж життя, що уможливує забезпечення ефективності розвитку національної системи освіти.

Ефективне формування компетенцій керівників освітніх установ можливе лише в рамках неперервної системи підготовки, яка повинна ці-

---

<sup>1</sup> Демчук М.И. *Системная методология инновационной деятельности: учеб. Пособие* / М.И. Демчук, А.Т. Юркевич. – Минск: РВИШ, 2007. – С. 267.

<sup>2</sup> *OECD (2007b) Improving school leadership: Country background report for Slovenia*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/education/school/38561414.pdf>, [dostop 15. Maja 2013.

<sup>3</sup> *Improving school leadership country background report for Slovenia*, March 2007 // <http://www.oecd.org/education/school/38561414.pdf>.

<sup>4</sup> Robinson, V. 2011. *Student-centered leadership*, San Francisco, Jossey-Bass.

<sup>5</sup> Sergiovanni, T. J. (2005) *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.



лісно охоплювати такі освітні ступені, як старші класи середньої школи з факультативним вивченням, наприклад, основ менеджменту та управління, всі рівні професійної освіти, підготовку фахівців вищої наукової кваліфікації<sup>6</sup> та післядипломну освіту<sup>7</sup>.

Проблему неперервної освіти та професійної підготовки в сучасному освітньому середовищі розглядали В. Андрущенко, В. Берека, С. Гончаренко, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Пікельна, М. Степко, М. Ярмаченко. Процес формування професійної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу був об'єктом дослідження Г. Єльнікової, Л. Калініної, Л. Карамушки, О. Мармази, В. Олійника, Ю. Палехи та інших. У дослідженнях Л. Ващенко, С. Вершловського, Б. Гершунського, Н. Клокар, Ю. Кулюткіна, В. Маслова, В. Олійника, Н. Нротасової, Т. Сорочан, Т. Сущенко та інших окреслено загальні теоретико-практичні аспекти підготовки керівників ЗНЗ у системі післядипломної педагогічної освіти, які спрямовані на оволодіння ключовими і професійними компетентностями, професійним мисленням, діловими та особистісно значущими якостями, що сприяють цілеспрямованій реалізації власних сил, здібностей, досвіду і можливостей керівника у процесі управління навчальним закладом. Розвитку управлінської культури керівників освітніх установ присвятили свої наукові доробки зарубіжні дослідники М. Демчук (Білорусь), С. Філатов (Росія), Т. Азман, А. Корен (Словенія), В. Гюрова, Л. Тодорова, (Болгарія), В. Троян, Л. Славікова (Чехія), Ф. Шльосек, С. Вятровські, Я. Сікора (Польща) та ін.

Варто зазначити, що дослідники визначають такі основні чинники розвитку особистості керівника в умовах неперервної освіти<sup>8</sup> (Асман та ін., 2003): *мотиваційні*, тобто внутрішні й зовнішні чинники, що сприяють навчанню: ідентифікація себе як учня (з точки зору цілей, цінностей, мотивації); знання своїх переваг щодо можливостей освіти, навчання і знань; визначення своїх основних інтересів (надії і сподівання); створення та підтримка мотивації для навчання (самоповага, позитивне став-

<sup>6</sup> Назарова С.И. *Тенденции развития европейского образования: структура, стандарты, оценка качества* // Современные научные исследования и инновации. 2014. №9. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/09/38434> (дата обращения: 29.04.2017).

<sup>7</sup> Филатов С.А. *Непрерывное профессиональное образование в контексте экономики, основанной на знаниях*: автореф. дис....докт. экон. наук: 08.00.01 / С.А. Филатов; Томский гос. ун-т. – Томск, 2006. – 38 с.

<sup>8</sup> Ažman, T., Bezič, T., Hribar, L., Kalin, J., Možina, E., Pevec Grm, S., in Vesel, J. (2003) *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, Ljubljana, ZRSŠ in CPI.

лення до навчання, здатність до ризику вчитися на помилках); керування емоціями (визначати і контролювати негативні емоції) та концентрацією і увагою (контроль); бути відповідальним за навчальну діяльність; розвивати соціальні навички (робота в команді, лідерські навички, відповідальність за загальну мету, дотримання правил, співвідношення колективних і особистісних потреб); розвивати навички спілкування (слухати інших, належне дозування інформації); розуміти вплив навколишнього середовища на навчання; *когнітивні* (пізнавальні і навчальні стратегії), тобто комплекс технологій і методик щодо розвитку мислення, навичок обробки інформації, що можуть забезпечити реалізацію оперативних цілей (вміти визначати характеристики освітнього середовища і бути спроможним створити середовище свого власного навчання; здатність технологічного і операційного мислення; розробка стратегії навчання (навчання дизайну, розробка критеріїв ефективності, здатності зосередити увагу на задачі вибору правильних когнітивних стратегій обробці інформації); *метакогнітивні*, тобто розробка стратегій і мета-пізнавальних здібностей, усвідомлене управління процесом навчання на основі планування (цілі, зміст, види діяльності, засоби та стратегічні плани); контролю і оцінки власних навчальних траєкторій.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що зміст професійного навчання керівників освітніх установ в європейських країнах є міждисциплінарним та спрямовується на удосконалення фахових компетенцій щодо організації, планування й керівництва діяльністю навчального закладу; представлення інтересів установи; формування програми розвитку навчального закладу; формування річного плану роботи і відповідальності за його виконання, відповідальності за реалізацію прав дитини, а також прав і обов'язків учнів, студентів і дорослих, які навчаються; здійснення управління удосконаленням професійної підготовки педагогічних кадрів; формування пропозиції щодо освітніх програм; сприяння професійній освіті й підготовці; організації занять для слухачів; здійснення моніторингу діяльності педагогічних кадрів, проведення консультування; формування пропозиції щодо просування по службі; прийняття рішення щодо забезпечення заробітної плати педагогів; здійснення контролю за роботою консультативних підрозділів; забезпечення участі батьків в управлінні освітньою установою (зустрічі з батьками, батьківські збори тощо); інформування батьків та громадськості щодо діяльності навчального-виховного закладу, щодо внесення змін до Статуту та Правил поведінки в школі; методів заохочення та здійснення контролю за роботою гуртків та різних об'єднань учнів, студентів тощо; прийняття відповідних рішень щодо виховних заходів;

представлення інтересів навчально-виховного закладу в урядових установах та відповідальність за законність його діяльності; прийняття рішення щодо заключення трудових відносин і дисциплінарної відповідальності працівників; налагодження співробітництва навчально-виховного закладу зі службою охорони здоров'я тощо.

Національні освітні системи в європейських країнах відповідно до законодавства мають певні особливості щодо функціональних обов'язків керівників освітніх установ. Так, наприклад, в Словенії Законом «Про організацію та фінансування освіти» передбачено особливі функції діяльності керівника освітньої установи: відповідальність за забезпечення та оцінку якості самооцінки і підготовки щорічних доповідей про самооцінку діяльності освітньої установи<sup>9</sup>, визначення професійних кваліфікацій<sup>10</sup>, надання дозволу проводити інспектування навчально-виховного процесу в освітній установі, розроблення програми професійної підготовки та освіти для задоволення потреб установи і прийняття рішення щодо індивідуального навчання, надання згоди на впровадження і моніторинг інновацій або освітніх програм<sup>11</sup>.

Навчання та професійна підготовка керівників освітніх установ в Словенії здійснюється за підтримки держави на основі Закону «Про організацію і фінансування освіти»<sup>12</sup>, який передбачає, що працівники навчально-виховного закладу мають право на підвищення кваліфікації за рахунок організації. Мета такого навчання полягає в удосконаленні професійних навичок управління, професійної підтримки та професійного розвитку педагога, а також розвиток системи освіти в цілому. Для цього Міністерство освіти щороку інформує про програми неперервної освіти і навчання для керівників установ, які дозволяють оновлювати знання у сфері педагогічної діяльності і удосконалювати управлінські навички<sup>13</sup>. Формами неперервного професійного розвитку і навчання керівників

<sup>9</sup> *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) (2007) Uradni list Republike Slovenije, št. 16*

<sup>10</sup> *Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll-UPB1) (2005) Uradni list Republike Slovenije, št. 114.), ZOVFI-UPB5, št. 108.*

<sup>11</sup> *Pravilnik o preverjanju novosti in programov v vzgoji in izobraževanju s poskusom (2000) Uradni list Republike Slovenije, št. 110.*

<sup>12</sup> *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5) (2007) Uradni list Republike Slovenije.*

<sup>13</sup> *Cankar, D. (2010) 'Učitelj – karierni javni uslužbenec: Vseživljenjsko učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje', Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. VIII, št. 2, str. 26.*

освітніх установ в європейських країнах визначені: професійна освіта, професійна підготовка, підтримка професійного розвитку.

*Професійна освіта* є формою розширення і поглиблення теоретичних знань керівника освітньої установи, які він отримує у процесі додаткового навчання або перепідготовки в університетах або ж в аспірантурі. Підготовку за освітніми рівнями в галузі управління освітою, наприклад, пропонують економічний факультет та факультет соціальних наук Університету Любляни, Міжнародна школа соціальних та бізнес-досліджень в м. Целе і Коледж управління в м. Копер (Словенія).

У рамках спеціальної підготовки надають освітні послуги щодо підготовки керівних кадрів для освітніх установ вищі навчальні заклади Болгарії. Так, Південнозахідний університет «Неофіт Рилски» (м. Благоевград) (Болгарія) на педагогічному факультеті в «Центрі неперервного навчання» проводить спеціалізовану підготовку учителів різного рівня кваліфікації, керівників освітніх установ, педагогічних радників, соціальних працівників з присвоєнням відповідної кваліфікації, тематичне спрямування яких засвідчує багатогранність підготовки, наприклад; тематичні курси «*Неформальна освіта в школі*» (120 год.) (мета, зміст, процес і форми неформальної освіти, функціональна грамотність і неформально освіта, компенсаторна і альтернативна освіта, викладач як консультант, навчальні практики з дорослими); «*Сучасні освітні технології навчання*» (135 год.) (курс побудований на використанні інноваційних активних і проактивних освітніх технологіях: особистісно-орієнтованого, інтегрованого навчання, візуалізації, навчання на основі метафоричного мислення, підготовки портфоліо, ігрової та психотерапевтичної технологій<sup>14</sup>).

*Професійна підготовка* – підвищення кваліфікації керівника освітньої установи, що здійснюється на курсах, тренінгах, програмах лідерства тощо. Такі програми призначені для підготовки фахівців, які вже мають педагогічну кваліфікацію в галузі освіти. Учасники програми здійснюють додаткове навчання за напрямом управління освітою. Основна мета програми для керівників освітніх установ спрямована на удосконалення професійних компетенцій та особистісного розвитку. Наприклад, в контексті професійної підготовки реалізується «Програма лідерства», що спрямована на: поглиблення і розширення знань щодо сучасних вимог до управління освітньою установою; оволодіння знаннями і формування навичок щодо управління освітньою установою; усвідом-

---

<sup>14</sup> Югозападен университет «Неофит Рилски» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.swu.bg/academic-activities/academic-programmes>.

лення ролі керівника у формуванні політичного, економічного, соціального, правового та культурного середовища, в якому діють освітні установи в національних рамках та за кордоном; розвиток здатності до самостійної і творчої роботи керівника освітньої установи та іншу діяльність, що пов'язана з управлінням в галузі освіти і навчання; удосконалення здатності до впровадження сучасних методів аналізу проблем освітньої галузі та освітнього середовища; підвищення ефективності планування власного розвитку особистості, розвитку персоналу тощо.

У процесі професійної підготовки майбутній керівник освітньої установи удосконалює загальні та специфічні компетенції. До загальних компетенцій належать знання, уміння і навички щодо здійснення аналізу і узагальнення інформації, підготовка висновків та прогностичних рішень; управління аналітичними методами в галузі освіти; здатність застосовувати знання та навички в управлінні персоналом; удосконалення комунікативних навичок. Предметно-специфічними навичками є уміння здійснювати порівняльний аналіз глобальних тенденцій і національних цілей в галузі освіти; знання і розуміння системи управління організацією та фінансовими результатами її діяльності у відповідності із законодавством; використання методів, прийомів і засобів проектування та моделювання моніторингу освітньої діяльності; застосування механізмів забезпечення якості; проведення самооцінки особистісного розвитку і розвитку освітньої установи; забезпечення кваліфікованого аналізу внутрішнього і зовнішнього середовища<sup>15</sup>.

Програма складається з *шести тематичних* модулів:

- 1 модуль – вступний модуль;
- 2 модуль – теорія організації та управління освітньою установою;
- 3 модуль – планування і прийняття рішень в освітній установі;
- 4 модуль – директор освітньої установи та проблема педагогічного лідерства;
- 5 модуль – персонал освітньої організації;
- 6 модуль – законодавство в освітній галузі

Програма реалізується на основі контактних годин, а також дистанційного навчання (428 год.). Домінуючий спосіб викладання і навчання: робота в малих групах, дискусії, презентація, семінарські роботи, консультації. Самостійна робота включає в себе вивчення літератури, підго-

<sup>15</sup> Šola za ravnateljje (2007) Splošni del programa šole za ravnateljje in vsebine ravnateljskega izpita (interno gradivo) Šola za ravnateljje, Ljubljana, p. 3-4.

товка до контактних годин, написання письмових завдань, підготовка до публічних виступів, моделювання досвідно-конструкторських проєктів і підготовка підсумкового іспиту. Практична підготовка включає безпосередню роботу в освітніх установах на керівних посадах<sup>16</sup>. Реалізація програми здійснюється впродовж півтора року і фінансується з Європейського культурного фонду в рамках навчання керівників освітніх установ та управління в системі освіти.

*Програми професійної підтримки й особистісного розвитку* спрямовані на підтримку і розвиток діяльності у сфері управління освітніми установами, сприяння обміну досвідом керівників освітніх установ. Формами професійної підтримки і розвитку можуть бути наставництво, експертні зустрічі, щорічні професійні й наукові зустрічі та консультації педагогічних працівників, підтримка і консультування керівників освітніх установ, участь в обговоренні законодавчих проєктів, участь у нарадах щодо розробки національних пріоритетів у сфері освіти тощо<sup>17</sup>. Так, метою *наставництва новопризначених директорів освітніх установ* є систематична підтримка і допомога керівникам-початківцям освітніх установ. Новопризначені керівники освітніх установ вивчають управлінську діяльність під керівництвом досвідчених управлінців на основі спеціальної програми, яка затверджується Міністерством освіти Словенії. Тематичними напрямками програми є особливості поточної роботи керівника освітньої установи, системний підхід до вирішення внутрішньоорганізаційних проблем, робота з персоналом тощо<sup>18</sup>.

*Професійна підготовка в рамках особистісного розвитку* розроблена як підвищення якості управління керівником освітньої установи, сприяння професійного розвитку керівників освітніх мереж, спрямована на поглиблення знань і розуміння принципів інноваційних підходів для ефективного управління освітньою діяльністю, розвитку якості й організаційної ефективності, на розробку систематичного неперервного навчання керівників освітніх установ та успішного впровадження нових форм удосконалення їх професійної майстерності. Професійна підготовки в рамках особистісного розвитку може реалізуватися через

<sup>16</sup> Там само, с. 9.

<sup>17</sup> Koren, A. (2005) 'Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljcev', Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. III, št. 3, str. 16.

<sup>18</sup> Zavašnik Arčnik, Mihaela Šola za ravnatelje in ravnateljски izpit [Elektronski vir]: poročilo o izvedbi programa v šolskem letu 2014/2015 / Mihaela Zavašnik Arčnik, Eva Valant. – El. knjiga. – Kranj: Šola za ravnatelje, 2016 / Pozyskano z: [http://www.solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2016/01/Sola\\_za\\_ravnateljce](http://www.solazaravnateljce.si/wp-content/uploads/2016/01/Sola_za_ravnateljce).

інформування на веб-сайті, дистанційне навчання, консультативні візити, відкриті консультації, дискусії, взаємне консультування з елементами аналітичного рецензування, підготовка проектів, есе.

Функціонування освітніх організацій все частіше залежить від змін, які виникають в освіті й соціальному середовищі. Європеїзація і пов'язані з ними процеси, такі як децентралізація, дерегулювання, автономія диктують необхідність ефективного управління та адміністрування освітніми установами. Це акцент на гнучкість, інновації, творчість, нові ролі навчально-виховних закладів і розуміння трансформаційного освітнього і соціального середовища. Зміна функцій управління в міжнародному соціально-економічному середовищі вимагає нових підходів до управління освітніми процесами в XXI столітті та підготовки і удосконалення професійних компетенцій керівників сучасних освітніх установ.

**Анотація:** У статті розглядається проблема удосконалення професійної підготовки та особистісного розвитку керівників освітніх установ в європейських країнах. Підкреслено важливість професійного розвитку підготовки керівників освітніх установ в умовах неперервної освіти, що сприятиме удосконаленню загальних і фахових компетенцій. Визначено види неперервного професійного розвитку і навчання керівників освітніх установ в європейських країнах: професійна освіта, професійна підготовка, програми професійної підтримки і особистісного розвитку. Проаналізовано особливості навчання та професійної підготовки керівників освітніх закладів в європейських країнах, зокрема в Словенії та Болгарії. Визначено, що професійна освіта є формою розширення і поглиблення теоретичних знань керівника освітньої установи, які отримує у процесі додаткового навчання або перепідготовки в університетах або ж в аспірантурі, професійна підготовка – підвищення кваліфікації керівника освітньої установи, що здійснюється на курсах, тренінгах, програмах лідерства тощо, програми професійної підтримки і особистісного розвитку спрямовані на підтримку і розвиток діяльності у сфері управління освітніми установами, сприяння обміну досвідом керівників освітніх установ, формами якої можуть бути експертні зустрічі, щорічні професійні й наукові зустрічі та консультації педагогічних працівників, підтримка і консультування керівників освітніх установ, участь в обговоренні законодавчих проектів тощо.

**Ключові слова:** керівник освітньої установи, професійна освіта, професійна підготовка, європейські країни, неперервна освіта

**Abstract:** The article touches upon problematics of professional training and personal development of education managers in Europe. There has been emphasized the importance of training education managers in the context of lifelong learning that would enhance general and professional competencies. Among the identified types of educa-

tion managers' continuous training in Europe there have been pointed out: professional education, training, professional support programs and personal development. Teaching features and professional training of education managers in European countries, such as Slovenia and Bulgaria, have been analyzed. It has been determined that professional education is a form of broadening and deepening of the theoretical knowledge of educational institutions' head, which receives during further education, training at universities or postgraduate study; professional training – is a training of education managers, carried out at courses, training, leadership programs etc.; professional and personal development support programs are aimed at promoting the activities in the field of educational institutions' management, promoting experience exchange of institutions' executives, which can be realized through meetings, annual professional and scientific conferences and teaching staff consultations, supporting and advise of education institution managers, participation in the discussion of bills etc.

**Keywords:** head of educational institution, professional education, training, European countries, lifelong education

## Бібліографія

- Демчук М. И. *Системная методология инновационной деятельности: учеб. пособ.* / М.И. Демчук, А.Т. Юркевич. – Минск: РИВШ, 2007. – 304 с.
- Назарова С.И. *Тенденции развития европейского образования: структура, стандарты, оценка качества* / С.И. Назарова // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 9. – Ч. 2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues>.
- Филатов С.А. *Непрерывное профессиональное образование в контексте экономики, основанной на знаниях: автореф. дис.... докт. экон. наук: 08.00.01* / С.А.Филатов; Томский гос. ун-т. – Томск, 2006. – 38 с.
- Югозападен университет «Неофит Рилски». Pozyskano z: <http://www.swu.bg/academic-activities/academic-programmes/continuing-education/>.
- Ažman, T., Bežič, T., Hribar, L., Kalin, J., Možina, E., Pevec Grm, S., in Vesel, J. (2003) *Koncept vključevanja ključne kvalifikacije učenje učenja v izobraževalne programe srednjega poklicnega izobraževanja*, Ljubljana, ZRSŠ in CPI.
- Cankar, D. (2010) *Učitelj – karierni javni uslužbenec: Vseživljenjsko učenje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje*, Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. VIII, št. 2, str. 26-27.
- Improving school leadership country background report for Slovenia*, March 2007. Pozyskano z: <http://www.oecd.org/education/school>.
- Koren, A. (2005) *'Ozadje vseživljenjskega izobraževanja ravnateljcev*', Vodenje v vzgoji in izobraževanju, let. III, št. 3, str. 5-20.



- Pravilnik o preverjanju novosti in programov v vzgoji in izobraževanju s poskusom* (2000) Uradni list Republike Slovenije, št. 110. Pozyskano z: <http://www.pisrs.si/Pis.web>.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*, San Francisco, Jossey-Bass. – 192 p.
- Sergiovanni, T. J. (2005) *Strengthening the heartbeat: Leading and learning together in schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Šola za ravnatelje (2007) Splošni del programa šole za ravnatelje in vsebine ravnateljskega izpita (interno gradivo). Šola za ravnatelje, Ljubljana. olazaravnatelje. Pozyskano z: [si/wp-content/uploads](http://www.sola-aravnatelje.si/wp-content/uploads).
- Zavašnik Arčnik, Mihaela *Šola za ravnatelje in ravnateljski izpit* [Elektronski vir]: poročilo o izvedbi programa v šolskem letu 2014/2015 / Mihaela Zavašnik Arčnik, Eva Valant. – El. knjiga. – Kranj: Šola za ravnatelje, 2016. Pozyskano z: <http://www.solazaravnatelje.si/wp-content/uploads>.
- Zakon o šolski inšpekciji (ZSoll-UPB1)* (2005) Uradni list Republike Slovenije, št. 114.), ZOVFI-UPB5, statтя 108. Pozyskano z: <http://www.pisrs.si>.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5)* (2007) Uradni list Republike Slovenije, št. 16. Pozyskano z: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina>.



CZĘŚĆ VII

**Kronika wydarzeń z kręgu edukacji  
zawodowej i ustawicznej**

---

ЧАСТИНА VII

**Хроніка подій у професійній  
і неперервній освіті**

---

PART VII

**The chronicle of events of professional  
and lifelong education circle**



## RECENZJE

## РЕЦЕНЗІЇ

## REVIEWS

Przemysław Florczak

---

**Ks. Bartosz Mitkiewicz, *Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego*, WDS, Sandomierz 2015 r.**

**Кс. Бартош Міткевич, *Виховання і праця у контексті суспільно-педагогічної думки Стефана Вишинського*, ВДС, Сандомеж 2015**

**Ks. Bartosz Mitkiewicz, *Education and work in a social and pedagogical concept of Stefan Wyszyński*, WDS, Sandomierz 2015**

Niniejsza recenzja dotyczy wydanej w 2015 roku publikacji ks. Bartosza Mitkiewicza zatytułowanej *Wychowanie i praca w kontekście myśli społeczno-pedagogicznej Stefana Wyszyńskiego* będącej wydawniczą prezentacją badawczych dokonań autora sfinalizowanych w jego pracy doktorskiej. Książka liczy 272 strony i składają się na nią trzy główne części stanowiące strukturalny trzon, na którym autor drobiazgowo artykułuje kwestie szczegółowe.

Część pierwsza zogniskowana jest wokół wybranych koncepcji filozoficznych oraz pedagogicznych, w których autor poszukuje obecności relacji wychowania i pracy. Znajdujemy w niej odniesienie do trzech kluczowych dla tematu dysertacji fenomenów, jakimi są wychowanie, praca oraz właśnie relacja zachodząca pomiędzy nimi, będąca głównym punktem zainteresowań autora. Niewątpliwie, wybór zaprezentowanych w tej części stanowisk tworzy

dla dalszych treści – jak pisze autor – mocno ugruntowane klasyczne podłoże (s. 12), ale zdaniem recenzenta warto, opiniując ten wątek, zwrócić uwagę na dwie kwestie. Pierwszą z nich jest brak choćby krótkiego uzasadnienia wyboru omówionych w części wprowadzającej koncepcji filozoficznych i pedagogicznych i takiego ich zestawienia. Nie jest to zarzut merytoryczny, lecz jedynie subiektywna uwaga, odnosząca się do sytuacji uwzględniającej początkującego w podnoszonej tematyce czytelnika, któremu taka informacja umożliwiłaby być może trafniejszą percepcję całości pracy. Co prawda z treści kolejnych podrozdziałów da się wyczytać – najczęściej „między wierszami” – racje autora uzasadniające omawiany wybór, jednak z wyjątkiem filozofii marksowskiej (rozdział 3) nie są one wyeksplikowane wprost.

Zdaniem recenzenta – i to jest druga uwaga – część pierwsza, odczytywana przez pryzmat części pozostałych, jak i całości tekstu, jest częścią naj słabszą. Ta krytyczna uwaga odnosi się przede wszystkim do jej redakcyjnej – lub może trafniej – narracyjnej strony. I choć warto zauważyć, że autor stara się jak najdokładniej i z wszelką dbałością o detale zarysować kluczowe dla problematyki wątki obecne w filozofii Arystotelesa, Hannah Arendt, myśli Karola Marksa czy Dietricha Bennera, to jednak często skutkuje to obecnością powtórzeń i powracaniem do ustaleń wyłożonych już wcześniej.

Pod kątem merytorycznym części wprowadzającej nie można nic zarzucić. Mitkiewicz w czytelny i zrozumiały nawet dla „niewprawionego filozoficznie czytelnika” kreśli fundamentalne dla tematyki relacji *praca – wychowanie* zagadnienia.

Rozpoczynając od rozdziału pierwszego i ukazania arystotelesowskiego rozróżnienia życia na *vita passiva* i *vita activa*, przechodzi do ważnych z punktu widzenia całości pracy *praxis* i *poiesis*, umieszczając wymienione w odniesieniu do współczesnych kontekstów myślenia o pracy ludzkiej oraz klasycznej pedagogii. Warto zauważyć, że autor nie prezentuje myśli Stagiiryty w sposób encyklopedyczny, sfragmentaryzowany, ale umieszcza wspomniane pojęcia na tle szerszego spektrum odniesień, odwołując się na przykład do ówczesnego modelu społeczeństwa czy też życiowych cnót swoiście rozumianych przez Arystotelesa.

Rozdział drugi jest – choć tylko pośrednio – kontynuacją myśli podjętych w rozdziale pierwszym i omawia tematykę relacji pracy i wychowania w optyce koncepcji Hannah Arendt. Autor poszerza zrekapitulowany w poprzednim rozdziale arystotelesowski koncept, nawiązując do ustaleń wyłożonych w *Kondycji ludzkiej*, a dotyczący się *vita activa* i *vita contemplativa* – rodzajów ludzkiej aktywności. Nawiązuje płynnie do „cudu początku”, kluczowego dla koncepcji Arendt pojęcia i umieszcza je na tle interesującej go relacji pomiędzy pracą

a wychowaniem. Warto nadmienić, że w tej części pracy autor swobodniej prezentuje treści, z większą śmiałością buduje subiektywne wnioski i konkluzje w nawiązaniu do obecności i roli pracy w życiu człowieka (np. s. 34, 38).

W rozdziale trzecim zatytułowanym „Marksowska interpretacja relacji pracy i wychowania” autor rozpoczyna – co zresztą jest zabiegiem budującym prawidłową logikę wywodu – od zdefiniowania pojęcia pracy w ujęciu Karola Marksa. Na szczególną uwagę zasługuje wysiłek autora włożony w klarowne i zrozumiałe połączenie zaprezentowanych do tego momentu tez – szczególnie Arystotelesa – z tymi aktualnie omawianymi. Przykładem może być nawiązanie poczynione w stosunku do *chremastik*, czyli swego rodzaju zagrożenia lub zwyrodniałej postawy człowieka wobec roli i znaczenia pracy w jego życiu (s. 46). Oddzielny podrozdział poświęca Mitkiewicz poszukiwaniu pedagogicznych implikacji ludzkiej pracy wynikających z marksowskiej koncepcji. Odwołując się do ustaleń B. Suchodolskiego, H. Muszyńskiego czy S. Rucińskiego, autor dokonuje pośredniej polemiki z filozofem, dzięki której czytelnik ma okazję zgłębić kilka perspektyw interpretacyjnych poglądów Marksa, szczególnie tych dotyczących się „człowieka rzeczywistego” i „człowieka gatunkowego” – kluczowych dla wyłożenia wspomnianych wyżej implikacji. Jedynym w zasadzie zastrzeżeniem do tego rozdziału pracy jest obecność, zdaniem recenzenta zbyt kategorycznych, sądów czy też ocen odnoszących się do tego, czym jest (lub powinno być), a czym nie jest wychowanie [s. 63, 64], co do których autor oczywiście ma prawo, ale niestety ich nie uzasadnia.

Ostatni rozdział pierwszej części publikacji autor poświęca analizie wychowania oraz pracy w ujęciu autora klasycznej już *Pedagogiki Ogólnej* Dietricha Bennera, co pozwala na demonstrację relacji *praca – wychowanie* z dominantą na drugi element tej diady. Rozpoczyna od zdefiniowania *praxis* w ujęciu niemieckiego pedagoga, prezentując jej dwa podstawowe znaczenia – lub jak pisze autor „momenty” – możliwość i konieczność, by sprawnie przejść do omówienia jej kluczowych obszarów i zależności pomiędzy nimi. Stanowi to podstawę zrozumienia idei pedagogicznej *praxis*, którą Mitkiewicz bardzo szczegółowo charakteryzuje, dochodząc do wniosku o autonomności wychowania i pracy, która jednak nie wyklucza wzajemnych interakcji pomiędzy nimi. Fragmenty poświęcone bennerowskiej koncepcji mają najbardziej dialogowy charakter ze wszystkich pozostałych wchodzących w skład tego rozdziału. Ową dialogowość recenzent rozumie jako śmiałość autora do bezpośrednich polemik, częściej stawianych pytań i poszukiwania odpowiedzi nań w szerszych kontekstach tekstów Bennera. Dzieje się tak na

przykład, gdy poruszona zostaje problematyka „wychowania do pracy” (s. 79) w kontekście jego współczesnej zasadności, aktualności (s. 82).

Podsumowując pierwszą część recenzowanej publikacji, warto podkreślić obecność jasnych i wyodrębniających najistotniejsze ustalenia podsumowań, które autor zamieścił po każdym z rozdziałów. Ten prosty, ale pożyteczny z punktu widzenia czytelnika zabieg, umożliwi pełniejszy odczyt treści.

Drugiej części pracy, zatytułowanej przez autora „Relacja wychowanie i praca w teorii pedagogiki pracy” autor recenzji poświęci najmniej uwagi. Na tę część składają się cztery rozdziały, gdzie dwa pierwsze dotyczą instytucjonalizacji pedagogiki pracy w Polsce i jej etapów rozwojowych. Te dwie wspomniane części mają w dużej mierze charakter „faktograficzny” i opisują genezę pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej i kontekstów, z których wyrosła. Autor dokonał bardzo detalicznego przeglądu dat, miejsc, okresów przełomowych oraz rzetelnie zaprezentował sylwetki prekursorów pedagogiki pracy – T. W. Nowackiego, W. Przanowskiego, choć oczywiście nie można oczekiwać, by miało to charakter bardzo szczegółowych biografii (ewolucja poglądów pierwszego z wymienionych zaprezentowana jest w rozdziale ósmym). Z opisanych fragmentów czytelnik dowie się, dlaczego ideę manualizmu można uznać za polską wersję skandynawskiego *slöjdu* (s. 101), czy też jakie znaczenie dla narodzin subdyscypliny miał kryzys narodowego etosu pracy (s. 105-106). Nawiązując do klasyków pedagogiki pracy, autor kreśli zmagania subdyscypliny – zarówno na gruncie metodologii, jak i terminologii – w kontekście wydarzeń i przemian politycznych, z których najistotniejszą była chyba przemiana ustrojowa i jej ekonomiczno-polityczne konsekwencje najsilniej odczuwane w latach dziewięćdziesiątych.

Z punktu widzenia tematyki wydawnictwa ważniejszym staje się rozdział siódmy, w którym autor precyzuje konstytutywne dla podejmowanej tematyki pojęcia, takie jak „praca”, „wychowanie do pracy”, „wychowanie przez pracę” oraz ich szerokie uwarunkowania.

Rozdział ósmy – zdaniem recenzenta – pełni rolę swoistego wprowadzenia do najistotniejszej, trzeciej części publikacji, w której autor analizuje triadę „człowiek-praca-wychowanie” w świetle myśli kardynała S. Wyszyńskiego. To „łagodne przejście” możliwe jest poprzez odwołania Mitkiewicza do zależności pomiędzy pracą a religią, a w przypadku cytowanego przez autora T.W. Nowackiego „duchowością” i wynikających z tego dla wychowania konsekwencji.

Trzecia, finalna część recenzowanej publikacji zorientowana jest na ukazaniu relacji *wychowanie – praca* w świetle myśli społeczno-pedagogicznej



Stefana Wyszyńskiego. Zdaniem recenzenta tę część należy uznać za wyróżniającą. Faktycznie część trzecią rozpoczynają ostatecznie zdania części drugiej, gdzie autor zarysowuje i uzasadnia tematykę kolejnych rozdziałów (s. 163). Mitkiewicz analizując myśl Kardynała, opiera się w szeroki sposób nie tylko na jego tekstach i ich interpretacjach, które można by zaklasyfikować jako pedagogiczne, ale także na tych jawnie teologicznych. Na pierwszych stronach „zderza” ze sobą spojrzenie marksowskie oraz to artykułowane przez Prymasa. Dotyczy to rozumienia wielokrotnie przewijającego się w treści *praxis*, czy też pojęcia alienacji. Autor definiuje za Wyszyńskim kategorię „dziecka Bożego”, które jest kluczowe dla właściwej hermeneutycznie recepcji poglądów Prymasa. Autor budując optykę wychowawczą w świetle biblijnej Księgi Rodzaju, nawiązuje zarówno do Bennera, jak i ustaleń współczesnych pedagogów, teologów, A. Solaka czy P. Bortkiewicza. Świadczy to o swobodnym poruszaniu się autora w podejmowanym temacie. Religijne tło zarysowuje w tekście odwołanie do dzieła boskiego stworzenia i „odczytanie” Boga jako doskonałego wychowawcy, który jednak – i jako stwórcy, i jako wychowawca – ujęty jest w kontekście tak fundamentalnych z perspektywy wychowania kategorii, jak wolność czy bennerowska „ukształtowalność”.

Nie przeszkadza to jednak autorowi szukać podobieństw, korelatów, wspólnych płaszczyzn z ideami myślicieli jawnie antyreligijnych, co świadczy o jego dojrzałości badawczej i rzetelności w prezentacji zagadnień.

W dalszych rozdziałach Mitkiewicz poddaje analizie zarysowane przez Wyszyńskiego zjawisko *apateizmu*, które zestawia z różnicującym spojrzeniem na wiarę i religię. Zabieg ten umożliwi ukazanie czytelnikowi perspektywy możliwości „przekraczania siebie” tak fundamentalnej w naukach Prymasa. Jest to też część rozważań na temat teleologicznych funkcji religii, a dokładniej „konieczności jaką jest uwzględnienie w procesie wychowania transcendentnego punktu odniesienia” (s. 210). Szkoda – choć recenzent zdaje sobie sprawę, że nie jest to temat omawianej publikacji – autor nie zdecydował się na drobną choćby dygresję w stronę personalizmu chrześcijańskiego i jego pedagogicznych implikacji, które ściśle wpisywałyby się w treści prezentowane w podrozdziale.

Odniesienie do Chrystusowego *praxis*, pozwalające na odkrycie właściwego miejsca powołaniu, ale także indywidualnym i społecznym powinnością człowieka, autor wykorzystuje do finalnego zarysowania modelu teologiczno-religijnego ujmującego człowieka jako istocie rozumnej, wolnej i odpowiedzialnej za siebie, co prowadzić ma do odkrycia właściwej mu pozycji wobec Boga i świata (s. 218).

Koncepcja „ładu moralnego” zrekapitulowana na tle „ludzkiego obowiązku pracy”, który jednak winien być realizowany z uwzględnieniem harmonii i hierarchii wartości, ale przede wszystkim w odniesieniu do współuczestniczenia człowieka w działaniu Boga, ilustrują końcowy obraz rozważań podjętych przez autora.

Implikacje pedagogiczne zaprezentowane przez B. Mitkiewicza w podsumowaniu szczegółowo nawiązują do postawionych przez autora we wstępie książki celów, pytań. Autor daje jasne i konkretne wskazówki, jak „czytać” prymasowską myśl na gruncie pedagogiki, i gdzie znajdują się te jej elementy, o które warto zabiegać we współczesnym, dynamicznie zmiennym, goniącym „na oślep” świecie. Co ważne, autor nie jest kategoriyczny i arbitralny w swoich wnioskach, ale niejako zachęca czytelnika do pochylenia się nad wyartykułowanymi problemami.

Reasumując, należy uznać recenzowaną pozycję za ważny wkład w odświeżenie i ukazanie myśli Prymasa Tysiąclecia na gruncie pedagogiki, w szczególności pedagogiki pracy. Niezaprzeczalna uniwersalność „recept” Wyszyńskiego odczytana w nowych, współczesnych nam kontekstach społecznych, politycznych, gospodarczych, może nieść pedagogom, (nie! ludziom po prostu!) szansę na – parafrazując Kardynała – lepsze przygotowanie się do nowych zadań niesionych przez przyszłość.

**Recenzja książki *Rozwój Nauczyciela – Od wczesnej do późnej dorosłości* pod red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuły, K. Jagielskiej, IMPULS, Kraków 2016 r.**

**Рецензія книжки *Розвиток вчителя – від ранньої до пізньої дорослості*, за ред. Я.М.Лукасік, Н.Г.Пікули, К. Ягельської, ІМПУЛЬС, Краків 2016**

**Book review *Teacher's development – from the early to the late old age*, edited by J.M. Łukasik, N.G. Pikuła, K. Jagielska, IMPULS, Kraków 2016**

Książka *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości* pod redakcją J. M. Łukasik, N. G. Pikuły, K. Jagielskiej to pozycja wartościowa poznawczo i potrzebna pedagogii praktycznej. Wpisuje się w obecną refleksję nad rozwojem zawodowym nauczycieli. Tym bardziej aktualna, ze względu na ówczesną niestabilną sytuację nauczycieli, w związku z przeprowadzaną w Polsce reformą edukacji. Jak zauważają autorzy „rozpoznanie kierunku rozwoju zawodowego i osobistego, rozumienia profesjonalizmu i dominujących tendencji są dla nauczycieli podstawą do wdrażania nowych koncepcji edukacji, kształcenia i doskonalenia”. Podjęta problematyka rozwoju nauczyciela została wpisana także w ramy psychologicznego i społecznego rozwoju człowieka, koncentrując się na okresach dedykowanych pracy nauczycielskiej: wczesnej, średniej i późnej dorosłości.

Ta rozszerzona o uwarunkowania osobowościowe, biologiczne i środowiskowe analiza rozwoju zawodowego pozwoliła wyszczególnić szereg czynników związanych z rozwojem kariery nauczyciela. Autorka koncentrując się na uwarunkowaniach, perspektywach rozwoju i ograniczeniach kariery zawodowej nauczyciela, zwraca uwagę na czynniki zewnętrzne (w tym systemowe) oraz wewnętrzne (osobowościowe, związane z motywacją i posiadanymi kompetencjami). Tu budzi się refleksja nad obecnością wielu wskazanych przez autorkę możliwych ograniczeń na poziomie zewnętrznym oraz potrzebą zwrócenia uwagi na indywidualne podejście nauczyciela do własnej kariery i skupienie na zależnych od niego samych czynnikach, umożliwiających rozwój zawodowy.

Jakie znaczenie ma zatem refleksja dotycząca własnej pracy i chęci rozwoju zawodowego na początku drogi zawodowej nauczyciela? Z przytoczonych przez M. Grochowalską badań własnych wyłania się obraz trzech częstych postaw wśród młodych nauczycieli: (1) osób zadowolonych, z planem dalszego rozwoju zawodowego, (2) rozczarowanych i rozważających zmianę oraz (3) osób, które podjęły tę pracę niejako przypadkowo i traktują jako jedną z wielu możliwości. Pierwsze doświadczenia zawodowe nauczycieli mogą znacząco wpływać na dalszy rozwój ich kariery, choć – jak zauważa Grochowalska – „na starcie kariery nie można ocenić, jaki wzorzec kariery ostatecznie zostanie skonstruowany przez nauczyciela”.

W dalszej części książki wyraźnie zaakcentowane zostają aspekty kompetencji miękkich nauczyciela. B. Jakimiuk zwraca uwagę na to, że proces wychowawczy i proces kształcenia odbywa się w relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, stąd tak ważne jest stałe doskonalenie przez nauczyciela umiejętności budowania pozytywnych relacji. A. M. Mróz i K. Sobieszczańska opisały bariery komunikacyjne w pracy nauczyciela wraz z propozycją zajęć z zakresu przełamywania barier komunikacyjnych będących sposobem na rozwijanie kompetencji komunikacyjnych wśród uczniów oraz lepszą komunikację nauczyciela z młodzieżą. Konspekt zajęć może być gotowym scenariuszem lub inspiracją dla nauczycieli.

Ciekawe spojrzenie na nauczycieli przez pryzmat internetowych, często prześmiewczych, memów zaprezentował R. Fudala. Ukazuje on bowiem pozaakademicką, społeczną perspektywę wizji nauczyciela i oczekiwań względem tego zawodu. Interesujące wydają się wyniki przytoczonego netnograficznego badania, w którym największy odsetek przeanalizowanych obrazków (50,51%) pokrywa się jednak z obrazem wzorca nauczyciela jako inspiratora, człowieka z pasją, powołaniem i talentem dydaktycznym.

W dalszej części książki ukazane zostały trudności nauczycieli wynikające ze specyfiki miejsca pracy – szkół wiejskich (U. Tyluś) oraz elementów budujących poczucie jakości życia nauczycieli (O. Wyżga). Cała Część III (A. Zwoliński, N. G. Pikuła, J. M. Łukasik, K. Jagielska) poświęcona została aktywności i rozwojowi emerytowanych nauczycieli. Warte uwagi wydają się opisane przez N. G. Pikułę badania własne, z których wynika, że czynnikami sprzyjającymi aktywności i rozwojowi całożyciowemu są m.in. silna motywacja do działania i bycia aktywnym, troska o siebie, systematyczność w pracy nad sobą, ewaluacja własnych działań.

Książka *Rozwój nauczyciela – od wczesnej do późnej dorosłości* jest spójną pozycją naukową, która zainteresować powinna zwłaszcza samych nauczycieli, a także pedeutologów i pedagogów zainteresowanych aspektami rozwoju nauczyciela.

Agnieszka Gandzel

---

*Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej,*  
pod redakcją prof. dr hab. Krystyny Chałas i ks. dr. hab. Adama Maja, prof.  
KUL. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne 2016 r.

*Енциклопедія педагогічної аксіології,*  
за. ред. проф., д.н. Кристини Халас і кс. д.н. Адама Мая, проф. КУЛ.  
Радом: Польське Енциклопедичне видавництво 2016

*Encyclopaedia of Pedagogical Axiology,*  
edited by prof. dr hab. Krystyna Chałas and ks. dr. hab. Adam Maj, prof.  
KUL. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne 2016

Rozważania na temat wartości są niegasnącą potrzebą zarówno praktyki jak i teorii pedagogicznej. Szczególnie wychowanie ku wartościom, które oparte być powinno na personalistycznej koncepcji człowieka. Na tę potrzebę odpowiada Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej pod redakcją naukową Krystyny Chałas i ks. Adama Maja. Publikacja została wydana przez Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne w 2016 roku. Jest zbiorem 346 haseł opracowanych przez 143 autorów – profesorów, doktorów i innych specjalistów wiedzy reprezentujących ośrodki naukowe w kraju i za granicą. Wśród nich znalazły się uczelnie z Lublina, Białegostoku, Bydgoszczy, Chełma, Gdańska, Kielc, Krakowa, Łodzi, Olsztyna, Otwocka, Rzeszowa, Siedlec, Słupska, Szczecina, Torunia, Warszawy i Wrocławia, a także Katolicka uniwerczita v Ružomberku i Istituto Filosofico-Teologico Cosentino Redemptoris Custos w Rende we Włoszech.

Podstawą teoretyczną haseł zawartych w encyklopedii jest „filozofia i pedagogika personalistyczna, obiektywna teoria istnienia wartości oraz podmiotowa koncepcja ich afirmacji i urzeczywistniania, warunkująca faktyczne znaczenie dla życia i rozwoju człowieka”<sup>1</sup>. Ujęcie to zasługuje na uwagę, gdyż sprzyja integralnemu spojrzeniu na osobę ludzką, a także na proces wy-

---

<sup>1</sup> K. Chałas, *Wprowadzenie. Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej*, pod red. K. Chałas, A. Maja. Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2016, s. 11.

chowania, który ma wspomagać wychowanka w stawianiu się coraz bardziej człowiekiem. Potwierdzeniem tego stanowiska jest przyjęte kryterium doboru wartości oparte na personalistycznej koncepcji człowieka, a zwłaszcza jej interpretacji przez S. Kunowskiego oraz jego teorii integralnego rozwoju i wychowania. Dzięki temu przedstawione w encyklopedii hasła obejmują człowieka całościowo prezentując struktury wartości powiązane ze sferą biologiczną, psychiczną, społeczną, kulturową, światopoglądową i religijną. Przedmiotem zainteresowania Encyklopedii Aksjologii Pedagogicznej stał się edukacyjny wymiar personalizmu, który podkreśla, że człowiek jest osobą, oddziaływania wychowawcze powinny posiadać antropologiczne i aksjologiczne podstawy, a wychowanie – jak już wspomniano – powinno mieć charakter integralny.

Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej zawiera kategorie pojęciowe pedagogiki, które – jak zaznacza B. Śliwerski – dotychczas nie występowały w wydaniach encyklopedycznych. Są to między innymi „afirmacja wartości”, „aksjotropizm”, „chrystoformizacja”, „cierpliwość”, „cywilizacja miłości”, „czystość”, „dynamizmy wychowania”, „gotowość ponoszenia ofiary”, „miłość wychowawcza”, „humor”, „kształtowanie sumienia”, „kultura dawania”, „miłosierdzie”, „optymizm pedagogiczny wychowawcy”, „paradoks aksjologiczny”, „poezja i jej wartość w wychowaniu”, „pokora”, „przebaczenie”, „uczynność”, „świętość”, „ubóstwo”, „wychowanie eucharystyczne”, „życie w prawdzie”<sup>2</sup>. Można również odnaleźć hasła odnoszące się do otaczającej nas rzeczywistości związanej z mediami, które są nośnikiem wartości lub antywartości – w tym internet, pracoholizmem, tolerancją, seksualnością, poruszone są też zagadnienia dotyczące wsi, pracy rolnika itp. Jak można zauważyć, opracowanie dotyka różnych sfer życia człowieka i wskazuje na płynące z nich wartości lub ich przeciwieństwo.

Każde hasło zawarte w recenzowanej publikacji jest rozbudowane i zawiera pogłębioną definicję oraz analizę wartości, ich istoty, odniesienie pedagogiczne – rozumienie wartości w pedagogice i innych – pokrewnych – naukach oraz wykaz literatury. Praca ta stanowi kanwę teoretycznych i praktycznych rozważań aksjologicznych oraz wstęp do budowania nowych systemów edukacyjnych. Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej to kompendium wiedzy o człowieku i wartościach. Potwierdzeniem jej wyjątkowości jest Nagroda Stowarzyszenia Wydawców Katolickich FENIKS w kategorii „nauki

<sup>2</sup> B. Śliwerski, *Senacka inauguracja Encyklopedii Aksjologii Pedagogicznej* – <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2016/10/senacka-inauguracja-encyklopedii.html> [dn. 20.07.2017]

kościelne”, którą encyklopedia otrzymała 1 kwietnia 2017 roku jako unikatowa skarbica wiedzy o wartościach.

Encyklopedia Aksjologii Pedagogicznej stanowi bogate źródło wiedzy aksjologicznej dla teoretyków i praktyków, nauczycieli, wychowawców i studentów pedagogiki oraz innych kierunków studiów. Jej obszerny zakres i bogactwo treści jest inspiracją do badań nad wartościami w procesie wychowania i praktycznych aplikacji w zakresie wychowania ku wartościom.





**SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI**  
**ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ**  
**CONFERENCE REPORTS**

Нелля Ничкало

---

**Співпраця науковців як джерело особистісного духовного  
й професійного взаємозбагачення (до VII Польсько-українського /  
українсько-польського форуму)**

**Współpraca naukowców jako źródło osobistego wzbogacenia duchownego  
i zawodowego (do VII polsko-ukraińskiego / ukraińsko-polskiego forum)**

**The Collaboration of Scholars as a Source of Personal Mental  
and Professional Enrichment (to the VII Polish-Ukrainian /  
Ukrainian-Polish Forum)**

Проблема творчої співпраці науковців різних країн є багатоаспектною, міждисциплінарною і життєдайною. Адже вона від зародження ідей, обґрунтування мети і завдань, визначення організаційно-педагогічних механізмів реалізації спільних задумів і проектів й до аналізу одержаних проміжних і кінцевих результатів кожного етапу стає циклічним й водночас неперервним процесом. Саме ці ознаки притаманні польсько-українській/українсько-польській співпраці на науково-педагогічній ниві.

Які ж були передумови для розширення, поглиблення і динамічного розвитку міжнародної співпраці? Вони формувалися на законодавчому рівні ще на початку 90-х років ХХ століття. Співпраця українських

і польських освітян і науковців розпочалася з прийняттям угоди «Про співробітництво в галузі науки і освіти України та Польщі» між міністерствами освіти України та Польщі 18 травня 1992 р. (доречно згадати, що від України цей документ підписав перший міністр освіти незалежної України І. Зязюн, який з 24 листопада 1993 р. до останніх днів свого життя (кінець серпня 2014 р.) очолював Інститут педагогіки і психології професійної освіти НАПН України). Одним із перших міжнародних актів незалежної України був договір між Урядом України і Урядом Республіки Польща про співробітництво в сфері науки і технологій, укладений 12 січня 1993 р.

Навіть перелік офіційних документів, систематизованих у бібліографічному покажчику «Освіта і педагогічна наука України і Польщі 1991-2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski»<sup>1</sup>, є свідченням того, як інтенсивно формувалася законодавча база міжнародної співпраці наших держав у галузі освіти і науки. Згодом уклалися міжвідомчі угоди і підписувалися протоколи про співпрацю між українським і польським міністерствами освіти. 11 квітня 2005 р. було укладено Угоду між Кабінетом Міністрів України та Урядом Республіки Польща про академічне взаємовизнання документів про освіту та рівноцінність ступенів. Цю угоду затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2006 р.

Національна академія педагогічних наук України, заснована відповідно до Указу Президента України 4 березня 1992 р., приділяє значну увагу розвитку міжнародної співпраці. За роки незалежності нашої держави помітним явищем стала плідна співпраця науковців-педагогів України і Польщі. Її започатковано у 1999 р., коли академік І. Зязюн (директор Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України) і доктор хабілітований, професор Ф. Шльосек (тоді директор Вищої школи педагогічних умінь та управління в Риках, нині директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві) ініціювали створення наукового товариства «Польща – Україна». Так народилася мрія, реалізація якої потребувала глибокого розуміння важливості й наполегливої дії, системності, цілеспрямованості й об'єднання зусиль.

<sup>1</sup> *Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991-2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski*: бібліогр. покажч. / уклад.: Н. І. Тарасова, Л. І. Самчук, Л. Н. Штома, Н. А. Стельмах; наук. конс. Н. Г. Ничкало, О. С. Падалка; Мін-во освіти і науки України, Нац. академія пед. наук України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Держ. наук.-пед. бібліотека України імені В. О. Сухомлинського; – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 344 с.

На міжнародних академічних рівнях системна співпраця українських і польських науковців-педагогів розпочалася у 2005 р. з презентації діяльності Академії педагогічних наук України у Варшаві. У Вищій педагогічній школі Польської спілки вчителів була організована виставка науково-методичних праць українських вчених. Усі книги, що презентувалися під час виставки, Президент АПН України В. Кремень передав до бібліотеки Польської спілки вчителів. 17-18 жовтня 2005 р. в Устроню відбувся I Польсько-український форум «Еволюція кваліфікації вчителів в контексті освітніх змін» («Ewolucja kwalifikacji nauczycieli w kontekście przemian edukacyjnych»), у роботі якого взяли участь провідні вчені Польщі та України.

15-17 травня 2007 р. в Києві проведено II Українсько-польський / польсько-український форум «Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології» («Teoretyczne i metodyczne podstawy kształcenia nauczycieli: mistrzostwo pedagogiczne, twórczość, technologie»). Під час цього форуму за ініціативою Комітету педагогічних наук Польської академії наук, який тоді очолював професор звичайний, доктор хабілітовани, іноземний член НАПН України Т. Левовицький, у Київському міському Будинку вчителя була організована виставка науково-методичних праць польських вчених. Після завершення форуму майже тисяча книг (енциклопедій, словників, монографій, підручників і навчальних посібників, збірників наукових праць і часописів) поповнили фонди Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського НАПН України.

Пленарне засідання цього форуму проходило у Київському міському Будинку вчителя, секційні засідання відбувалися на базі Київського професійно-педагогічного коледжу імені А. Макаренка (директор – член-кореспондент НАПН України О. Щербак). Хвилюючою і незабутньою подією стало урочисте вручення дипломів – Почесного доктора (HONORIS CAUSA) НАПН України видатним польським вченим, співзасновникам педагогіки праці як субдисципліни педагогічної науки професорам звичайним Зигмунту Вятровському і Станіславу Качору.

Форум проходив з урахуванням нової стратегічної програми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020». У цій програмі враховано спільні стратегічні цілі для країн-членів Європейського Союзу, а також науково обґрунтовано принципи їх досягнення. Особливо актуальною для вітчизняних науковців виявилася четверта стратегічна мета: сприяти інноваціям і творчості, підприємству і культурній самореалізації особистості на усіх рівнях освіти

і професійної підготовки. У програмі виокремлено розвиток партнерства між постачальниками освітніх послуг та сферою бізнесу, дослідницькими інститутами, культурними закладами і творчими спілками та наголошено на необхідності сприяння розбудові знаннєвого трикутника «дослідження-освіта-інновація».

Пам'ятною подією стало проведення 21-23 травні 2009 р. у Варшаві III форуму «Неперервна освіта в умовах полікультурності» («Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości»), у Вищій педагогічній школі Польської спілки вчителів, а також у Замості та Щебжешині. За матеріалами цього форуму видано збірник наукових праць «Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości» («Неперервне навчання до полікультурності»)<sup>2</sup>.

Наступний, IV форум «Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття» («Rozwój nauk pedagogicznych w Ukrainie i Polsce na początku XXI wieku»), відбувся 23-25 травня 2011 р. на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (ректором тоді був професор, доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України А. Кузьмінський). Під час цього форуму презентовано проект «Науковий дебют – 2011. Сталий розвиток». Його мета полягала в залученні студентів до інноваційної наукової діяльності, формуванні в них критичного мислення в процесі самостійного наукового пошуку та підготовці авторської статті з проблеми сталого розвитку. Організатор проекту – Бюро професора, доктора хабілітованого, інженера Єжи Бузека – депутата Європейського Парламенту в м. Рацібож. Співорганізатори цього конкурсу – Національна академія педагогічних наук України, Академія спеціальної педагогіки ім. М. Гжегожевської у Варшаві та Вища професійна школа у м. Рацібож.

Уперше українські студенти, завдяки підтримці депутата Європейського Парламенту, професора Єжи Бузека отримали можливість конкурувати на європейському рівні з науковими роботами польських, словацьких та інших студентів з проблем сталого розвитку. Переможці конкурсу були запрошені до Європейського Парламенту.

Особливою подією стало відвідування польськими та українськими науковцями Тимошівської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені Кароля Шимановського Кам'янської районної ради Черкаської області. Ознайомлення з експонатами шкільного музею, хвилюючі зустрічі з учнями і педагогами школи, які розповіли про багатолітню роботу, спрямо-

<sup>2</sup> *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości* / pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom, 2009. – 430 с.

вану на вшанування пам'яті видатного польського композитора, а також про естетичне виховання сучасної учнівської молоді – усе це запало в серця усіх учасників цього дійства.

Результати досліджень учасників цього форуму опубліковано в збірнику наукових праць «Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття»<sup>3</sup>

24-26 вересня 2013 р. в Кракові на базі Педагогічного університету імені Комісії народної освіти відбувся V Польсько-український форум «Інтердисциплінарність педагогіки та її субдисципліни» («*Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*»), у роботі якого взяла участь делегація українських науковців. Форум проводився під патронатом колишнього Голови Європейського Парламенту, Євродепутата від Республіки Польща професора Єжи Бузека, НАПН України, Комітету педагогічних наук Польської академії наук та Наукового товариства «Польща-Україна». «*Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*» – такий фундаментальний збірник наукових праць за редакцією С. Шароти і Ф. Шльосека видали організатори форуму. 47 українських вчених презентували в ньому результати своїх досліджень<sup>4</sup>.

VI Українсько-польський форум «Освіта для сучасності» («*Edukacja dla współczesności*») відбувся 15-16 вересня 2015 р. в Києві на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Форум розпочався з візиту польської делегації та українських учасників цього важливого міжнародного наукового заходу до місць ушанування загиблих під час Революції Гідності 2014 р.

Урочисте відкриття цього форуму відбулося в Національній філармонії України з участю голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти Л. Гриневич (нині Міністр освіти і науки України), заступника міністра освіти і науки України М. Стріхи, президента НАПН України В. Кременя, ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова В. Андрущенко та 150 науковців, серед яких – 44 з Республіки Польща.

<sup>3</sup> *Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття: зб. наук. праць* / ред. колегія: В. Кремень (голова); І. Зязюн, А. Кузьмінський, Ф. Шльосек (заст. голови); В. Андрущенко, А. Богач, С. М. Квятковські, С. Куніковський, Т. Левовицький, Н. Ничкало, Н. Тарасенко (ред. кол). – Черкаси: Видавець: Чабаненко Ю. А., 2011. – 740 с.

<sup>4</sup> *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny* / pod redakcją Zofii Szaroty i Franciszka Szloska. – Warszawa – Krakow 2013. – 815 с.

На урочистому засіданні виступили віце-президент Комітету педагогічних наук Польської академії наук, професор звичайний, проректор з наукової роботи Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві (нині ректор цієї академії), іноземний член НАПН України С. Квятковскі і голова Наукового товариства «Польща-Україна», доктор хабілітовани, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземний член НАПН України Ф. Шльосек. Польські вчені наголосили на актуальності ключової теми цього наукового форуму, що має вже майже двадцятилітню історію не лише у сфері освіти і педагогічної науки, а також важливе значення для розвитку суспільства майбутнього.

Неповторне дійство, що відбувалося впродовж трьох днів, було сповнене краси людського спілкування з нашими польськими друзями, взаємного пошанування, щирості та сердечності. У складі польської делегації були наші вірні й незрадливі друзі, іноземний член НАПН України, професор С. Квятковскі; професори звичайні: почесні доктори НАПН України З. Вятровський, Є. Куніковські, ректор Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві Ян Лащик; почесний професор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, професор звичайний, голова секції андрагогіки при Комітеті педагогічних наук Польської академії наук Т. Александер; керівник кафедри педагогіки праці та андрагогіки Університету Казимира Великого в Бидгощі, професор звичайний Р. Герлях; професор, доктор хабілітовани, ректор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах Т. Захарук та інші відомі польські вчені.

На жаль, цього разу не було в Києві професорів звичайних, співзасновників педагогіки праці Тадеуша Вацлава Новацького і Станіслава Качора... Вони дуже любили Україну й завжди з радістю приїздили і до Києва, і до Львова, і до Черкас, і до інших міст. Імена цих видатних польських учених, їхні концептуальні ідеї, покладені в основу педагогіки праці, їхні книги, перекладені українською мовою, нині вивчають майбутні вчителі, аспіранти, докторанти та інші дослідники.

Під час прес-конференції, що відбулася в рамках Форуму, українські і польські науковці мали змогу детальніше розповісти про багатолітню творчу співпрацю у сфері освіти і науки. Вони висловлювали впевненість в ефективності таких зустрічей, спрямованих на розвиток освіти і педагогічної науки в наших країнах в контексті євроінтеграційних процесів.

До цього форуму НАПН України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Інститут педагогічної освіти і освіти дорос-

лих разом з Комітетом педагогічних наук Польської академії наук, Інститутом педагогіки Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві видали збірник наукових праць у 2-х томах «Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności»<sup>5</sup>. Результати досліджень польських та українських науковців, опубліковані в цьому виданні, є цінним наукознавчим джерелом для дослідників проблем порівняльної педагогіки.

За рішенням VI Українсько-польського форуму передбачено подальше проведення спільних досліджень, міжнародних і національних конференцій та методологічних семінарів, видання наукових і науково-методичних праць, а також підручників, навчальних посібників і збірників наукових праць.

Наголосимо, що під час форумів, конференцій, круглих столів, цікавих дискусій науковців-педагогів наших країн народжуються нові ідеї й творчі задуми. Їх реалізація здійснюється послідовно в часовому просторі між форумами. Навід'ємною складовою такої міжнародної співпраці стала діяльність Загальнопольського дослідницького семінару, яким впродовж 15-ти років керував його засновник Ф. Шльосек. 16 збірників наукових праць, виданих за результатами проведення семінарів у Зуберці (Словаччина) та в Устроні, збагатили педагогіку початку XXI століття інноваційними і прогностичними положеннями щодо методології і методики досліджень. На нашу думку, збірники наукових праць «Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu)»<sup>6</sup> – цінне джерело для методологічного дозрівання науковців.

У Посольстві України у Варшаві та в місті Радомі (Інститут технології експлуатації – Державний дослідницький інститут (Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy)) відбулися презентації наукових праць українських і польських вчених, зокрема В. Кременя «Filozofia edukacji» («Філософія освіти»), Н. Ничкало, Ф. Шльосека «Edukacja zawodowa w Polsce i Ukrainie na tle przemian» («Професійна

<sup>5</sup> *Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności*: зб. наук. пр.: у 2 т. / Мінво освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство «Польща – Україна», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови); Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – 661 с.; Т. 2. – 525 с.

<sup>6</sup> *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu). Odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy / pod redakcją Franciszka Szloska*. – Warszawa – Radom, 2016. – 374 с.

освіта в Польщі та Україні в світлі змін»), а також монографії «*Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*» («Філософія педагогічної майстерності»)<sup>7</sup>, присвяченої 70-літтю і 30-літтю наукової праці професора І. Зязюна. Побачило світ унікальне видання «*Semper in altum. Zawsze wzwyż*» («Завжди вгору»), присвячене 90-річчю від дня народження Яна Павла II, у підготовці якого взяли участь польські та українські науковці.

Результати досліджень науковців наших країн у 1999-2015 рр. публікувалися у польсько-українських / українсько-польських щорічниках «*Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia* = Професійна освіта: педагогіка і психологія» за редакцією Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. За ці роки видано 15 томів, в яких опубліковано 518 статей польських, українських вчених та науковців інших країн. Це видання здійснювалося за підтримки Університету імені Яна Длугоша у Ченстохові, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під патронатом Комітету педагогічних наук Польської академії наук та Національної академії педагогічних наук України.

У 2016 р. засновано польсько-український / українсько-польський щорічник «*Edukacja Zawodowa i ustawiczna* = Професійна і неперервна освіта». Його засновники – Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (головний редактор – А. Солак, заступник – Н. Ничкало).

Щорічно науковці НАПН України беруть участь у реалізації багатьох проектів і програм спільно зі своїми польськими колегами, зокрема:

- багатоетапна програма «Укріплення капіталу родини в ситуації дестабілізації українського суспільства» Проекту «*PITA-2015-10*»;
- проект «Едукаторський курс для вчителів польської мови» під егідою Міністерства національної освіти Польщі та фонду «Свобода і демократія»;
- проект для батьків глухих дітей *в рамках* Польсько-українського проекту «*Маю глуху дитину*» за програмою Польсько-Американського Фонду Свободи «Зміни у регіоні»;
- міжнародний проект «Мамина школа – 2015», організований громадськими організаціями «Право вибору» та «Бачити серцем» за

---

<sup>7</sup> *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego* / Tytuł oryginału: *Filozofia pedagogicznej майстерності* / Редкол.: Н. Г. Ничкало (голова та ін.); tłumaczenie: Т. Kowalik; redakcja wydania polskiego: М. Kopsztein, D. Szeligiewicz-Urban, F. Szlosek. – Radom, 2009. – 358 с.



підтримки Глобального дитячого фонду (США) та благодійного фонду «AriAri» (Польща);

– проєкт міжнародного обміну студенської молоді, що реалізується під егідою програми Еразмус+ у співпраці з польськими роботодавцями (Польща);

– програма науково-студентських обмінів із закладами освіти Республіки Польща, присвячена питанням розвитку сім'ї на етапі виходу дітей у дорослий світ: «Повне та пусте гніздо – два світи, чи одна реальність?».

Останнім часом набула поширення співпраця академічних інститутів та університетів наших країн, здійснюються наукові дослідження за перспективними напрямками.

Отже, ми перегортаємо ще одну сторінку українсько-польської / польсько-української співпраці в галузі педагогічної науки. Кожний форум – це, передусім, дуже цінна наукова і життєва школа, яка взаємно збагачує усіх учасників духовно, інтелектуально і науково-професійно.

Підготовці та проведенню VI форуму сприяла допомога і підтримка Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти й особисто голови Комітету Л. Гриневич, президента Національної академії педагогічних наук України В. Кременя, ректора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова В. Андрущенка. Особливу подяку висловлюємо керівникам Комітету педагогічних наук Польської академії наук Б. Сліверському та С. Квятковському, професорам Ф. Шльосеку і Я. Лащику, самоврядуванню загальнопольського дослідницького семінару – докторам наук Я. Сікорі, Т. Валков'як, І. Яроцькій-Песік за щире серце, нестандартні підходи, велике бажання діяти результативно на благородній ниві польсько-української співпраці.

Кожний українсько-польський / польсько-український форум – це своєрідний фініш, результат великої роботи науковців-педагогів України і Польщі. Водночас це старт, за яким – і продовження розпочатих справ, і початок нових наукових пошуків.

VII форум, що відбудеться 18-21 вересня 2017 р. у Варшаві та в Університеті Казимира Великого в Бидгощі, присвячується надзвичайно актуальній проблемі – «Edukacja dla przyszłości» («Освіта для майбутнього»). Очікується, що учасники цього форуму запропонують прогностичні ідеї та інноваційні підходи до започаткування нових педагогічних і психологічних досліджень, результати яких сприятимуть модернізації систем освіти України і Республіки Польща в умовах європейської інтеграції.

**Анотація:** Здійснено ретроспективний аналіз співпраці науковців-педагогів України і Республіки Польща. Схарактеризовано основні напрями діяльності Національної академії педагогічних наук України, Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Розкрито особливості проведення польсько-українських / українсько-польських форумів, присвячених обговоренню актуальних проблем розвитку педагогічних наук, модернізації систем освіти, підготовки науково-педагогічних працівників нової генерації. Запропоновано перспективні напрями співпраці українських і польських вчених-педагогів.

**Ключові слова:** педагогічні науки, наукові форуми, напрями співпраці, науково-дослідна робота, перспективи досліджень

**Abstract:** A retrospective analysis of the cooperation of scientists and educators of Ukraine and the Republic of Poland was carried out. The main directions of activity of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences are described. The peculiarities of Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish forums conducting, devoted to discussion of the actual problems of pedagogical sciences development, modernization of educational systems, training of scientists and pedagogical personnel of a new generation are revealed. Perspective directions of cooperation between Ukrainian and Polish scientists are offered.

**Keywords:** pedagogical sciences, scientific forums, directions of cooperation, research work, perspectives of research

## Бібліографія

*Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności*: зб. наук. пр.: у 2 т. / Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство «Польща – Україна», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало, Ф. Шльосек (заст. голови); Л. Лук'янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Т. 1. – 661 с.; Т. 2. – 525 с.

*Освіта і педагогічна наука України і Польщі. 1991-2015 = Edukacja i nauka pedagogiczna Ukrainy i Polski*: бібліогр. покажч. / уклад.: Н. І. Тарасова, Л. І. Самчук, Л. Н. Штома, Н. А. Стельмах; наук. конс. Н. Г. Ничкало, О. С. Падалка; Мін-во освіти і науки України, Нац. академія пед. наук України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Держ. наук.-пед. бібліотека України імені В. О. Сухомлинського; – Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 344 с.

- Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття:* зб. наук. праць / ред. колегія: В. Кремень (голова); І. Зязюн, А. Кузьмінський, Ф. Шльосек (заст. голови); В. Андрущенко, А. Богач, С. М. Квятковські, Є. Куніковський, Т. Левовицький, Н. Ничкало, Н. Тарасенко (ред. кол). – Черкаси: Видавець: Чабаненко Ю. А., 2011. – 740 с.
- Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu). Odrębność metodologiczna a dyscyplinarność danej dziedziny wiedzy /* pod redakcją Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom, 2016. – 374 с.
- Filozofia mistrzostwa pedagogicznego /* Tytuł oryginału: Філософія педагогічної майстерності / Редкол.: Н.Г. Ничкало (голова та ін.); tłumaczenie: T. Kowalik; redakcja wydania polskiego: M. Kopsztein, D. Szeligiewicz-Urban, F. Szlosek. – Radom, 2009. – 358 с.
- Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny /* pod redakcją Zofii Szaroty i Franciszka Szloska. – Warszawa – Kraków 2013. – 815 с.
- Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości /* pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom, 2009. – 430 с.



**Політичний форум високого рівня «Професійна освіта та підготовка робітничих кадрів: сприяння соціально-економічному та регіональному розвитку України» Київ, 3-4 квітня 2017 р.**

**Forum polityczne «Oświata zawodowa i szkolenie pracowników, promowanie rozwoju społeczno-gospodarczego i regionalnego na Ukrainie», Kijów, 3-4 kwietnia, 2017 r.**

**High-Level Political Forum «Professional Education and Training of Workers: Contributing to the Socio-Economic and Regional Development of Ukraine», Kyiv, April 3-4, 2017**

3-4 квітня 2017 р. в Києві відбувся політичний форум високого рівня «Професійна освіта та підготовка робітничих кадрів: сприяння соціально-економічному та регіональному розвитку України». Його завдання – сприяння досягненню спільного розуміння щодо проблем та шляхів впровадження реформ у сфері децентралізованої професійної освіти в Україні. Очікуваним результатом політичного форуму була підтримка зрушень у децентралізації професійно-технічної освіти.

У політичному форумі взяли участь експерти Європейського фонду освіти в Україні, Представництва Європейського Союзу в Україні, представництв та їх департаментів іноземних країн в Україні, Міністерств освіти і науки України, регіонального розвитку, будівництва та ЖКГ, соціальної політики, фінансів України та їх департаментів, Федерації роботодавців України, науково-дослідних інститутів Національної академії педагогічних наук України, зокрема Інституту професійно-технічної освіти, а також представники професійних спілок, громадських організацій, регіональних державних адміністрацій, управлінь та департаментів з питань професійної освіти та розвитку секторів економіки, координатори та експерти міжнародних проектів та інші.

Прем'єр-міністр України Володимир Гройсман зазначив, що освіта нині має стратегічний характер, адже сьогодні надзвичайно актуальною є потреба у професійних, кваліфікованих робітничих кадрах, яка наочно

демонструє необхідність трансформації системи освіти і навчання в цілому, відповідно до реальних потреб сучасності. Прем'єр-міністр також наголосив на важливості міжвідомчої взаємодії та максимальному залученні реального сектору економіки до процесів реформування системи професійної освіти, а також нагадав про пріоритетні напрямки розвитку країни до 2020 року, а саме: економічне зростання, розвиток людського капіталу, верховенство права, антикорупційні заходи й посилення безпеки. Тому в країні буде проведено пенсійну реформу, реформи в галузі охорони здоров'я, освіти, ринку й обігу земель, продажу та приватизації об'єктів державної власності.

Голова представництва Європейського Союзу в Україні Хюг Мінгареллі наголосив на необхідності інвестицій в енергію, ресурси, освіту і навчання, формування людських ресурсів задля зменшення безробіття, просування реформ та впровадженню інновацій. Він висловив готовність представництва ЄС підтримувати процеси реалізації реформ в Україні.

Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич проінформувала про хід децентралізації системи професійно-технічної освіти в Україні, наголосила на необхідності залучення партнерів, широкомасштабне залучення бізнесу зокрема, модернізації цієї системи, створення нового навчального середовища задля підвищення її престижності. Міністр також наголосила на необхідності розроблення професійних стандартів, стандартів професійно-технічної освіти, а також стимулювання роботодавців.

Директор Європейського фонду освіти Мадлен Щербан позитивно оцінила діяльність Міністерства освіти і науки України з реформування системи професійно-технічної освіти й водночас наголосила на нагальності потреби розвитку державно-приватного партнерства. Координація, співпраця й комунікація – ключові слова-побажання для України від М. Щербан.

Член президії Ради Федерації роботодавців України Павло Штутман наголосив на необхідності підвищення якості освіти в цілому і якості професійно-технічної освіти зокрема та встановлення взаємозв'язку між роботодавцями і системою професійно-технічної освіти. Ним також висловлено думку про те, що децентралізація – це лише можливість, яка ще не означає вміння нею користуватись й підкреслив важливість забезпечення й підтримки повноцінного виконання повноважень на місцях.

Вице прем'єр-міністр України – Міністр регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства, Геннадій Зубко, сказав, що професійна освіта є соціальним ліфтом для кожного громадя-

нина України та надійним підґрунтям розвитку економіки на найближчі роки. Він наголосив на потребі розроблення розумної дорожньої карти для залучення бізнесу, організації співпраці міністерств та підтримці конкуренції регіонів. Міністр також представив статистичні дані щодо кількісного співвідношення студентів вищих навчальних закладів та учнів професійно-технічних навчальних акладів (відповідно 1.200 тис. та 285 тис. осіб).

Президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень зазначив, що попри усі проблеми у загальноосвітній підготовці професійна підготовка ще менш досконала і цьому є багато причин, а саме: неадекватне відображення значення професійної підготовки у Конституції України, адже обов'язковою повинна бути не тільки середня загальна освіта, а й перша професійна освіта, без якої людина у ХХІ столітті не має можливості самореалізуватись; необхідність заміни терміну «профтехосвіта», як такого, що притаманний періоду ранньої індустріалізації, на «професійна освіта»; забезпечити законодавче підґрунтя для практичної реалізації об'єднання підготовку кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів в єдину професійну освіту, де перші матимуть статус базової, а другі – професійної освіти вищого рівня. На його думку, створення потужних об'єднаних навчальних закладів сприятиме не лише професійному розвитку кожного громадянина, а й спонукатиме до встановлення міцного державно-приватного партнерства. Для підвищення інтересу молоді до професійного навчання доцільно встановити стипендію в такому ж розмірі, як і у вищих навчальних закладах, і це буде справедливо. Адже учні системи професійно-технічної освіти потребують ще більшого соціального захисту, ніж інші. Суттєве підвищення заробітної плати майстрам сприятиме залученню професіоналів-практиків у сферу професійної освіти і навчання, що, в свою чергу, вплине і на підвищення якості професійної підготовки. Президент НАПН України порадив розробити державну програму розвитку професійної освіти на 2017-2025 роки, яка б об'єднала зусилля підприємців і освіти, місцевої влади та інших у забезпеченні підготовки сучасних професіоналів.

Учасники форуму мали можливість працювати у підгрупах, під час роботи яких презентувався досвід інших країн, а саме: Румунії – з ефективного багаторівневого управління та підвищення ролі регіональних рад професійної освіти; Нідерландів – з реформування мережі професійних навчальних закладів та розширення можливостей створення центрів передового досвіду професійно-технічної освіти; Франції – з багатоканального фінансування для підтримки розвитку професійної освіти та запроваджен-

ня податків і пільг для заохочення роботодавців до залучення у професійну освіту; Австрії – з управління інноваціями у професійній освіті.

Завершення роботи форуму відбулось під гаслом «професійна освіта сприяє зростанню української економіки та підвищенню рівня зайнятості». Було визначено першочергові завдання на найближче майбутнє, а саме: врегулювання законодавчого підґрунтя розвитку професійної освіти і навчання в Україні, оновлення переліку професій, підтримання розвитку регіонів, забезпечення інституційної інфраструктури, формування та впровадження Національної рамки кваліфікацій, визначення нових функцій професійної освіти. М. Щербан висловила готовність Європейського фонду освіти надалі підтримувати реформування системи професійної освіти і навчання а Україні й наголосила на важливості постійної взаємодії усіх учасників цього процесу задля досягнення поставленої мети.



**Sprawozdanie z zebrania Zespołu Pedagogiki Pracy działającego  
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk,  
Warszawa 12 czerwca 2017 r.**

**Звіт про Збори Об'єднання Педагогіки Праці при Комітеті  
Педагогічних наук Польської Академії наук,  
Варшава 12 червня 2017**

**The report from the meeting of the Pedagogy of Work Association  
operating at the Committee of Pedagogical Sciences  
of the Polish Academy of Sciences, Warsaw 12<sup>th</sup> of June, 2017**

W dniu 12 czerwca 2017 roku w siedzibie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyło się zebranie Zespołu Pedagogiki Pracy działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Udział w nim wzięli zarówno członkowie Zespołu, jak i inne osoby zainteresowane problematyką wchodzącą w zakres tej subdyscypliny pedagogicznej. Nadmienić należy, iż obecny był współtwórca pedagogiki pracy – prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

Spotkanie rozpoczął prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski, JM Rektor APS, a także przewodniczący Zespołu i wiceprzewodniczący KNP PAN. W dyskusję na temat kondycji pedagogiki pracy, a także proponowanych w Polsce zmian w systemie edukacji zawodowej wprowadzili wiceprzewodniczący Zespołu: prof. dr hab. Ryszard Gerlach z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz dr hab. Franciszek Szlosek, prof. nadzw. APS.

W toku obrad poruszono m.in. zagadnienia związane z: diagnozą stanu pedagogiki pracy; reformą systemu edukacji; standardami kształcenia nauczycieli; przyszłością szkolnictwa wyższego. Zaakcentowano szczególnie konieczność utrzymania kryteriów naukowości tej subdyscypliny pedagogicznej m.in. ze względu na interdyscyplinarność jej przedmiotu; konieczność podejmowania badań – zwłaszcza w obszarach zaniedbanych w analizach teoretycznych i badaniach empirycznych; zasadność podejmowania krajowej

i międzynarodowej współpracy między jednostkami naukowymi i zespołami dyscyplinarnymi; konieczność silniejszego zaistnienia w przestrzeni publicznej. W czasie zebrania określono dalszą rolę Zespołu jako inicjatora i koordynatora obszarów aktywności w pedagogice pracy, określającego wspólne – dla członków – cele.

Podczas spotkania poruszono również kwestie organizacyjne, m.in. członkostwa w Zespole oraz funkcjonowania jego strony internetowej. Uczestnicy zebrania wymienili się ponadto informacjami na temat inicjatyw podejmowanych w poszczególnych ośrodkach naukowych. Zebranie zakończył przejazd na grób prof. Tadeusza Nowackiego – twórcy pedagogiki pracy.

Nadmienić także należy, iż po zebraniu prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski wystosował list do członków Zespołu z podziękowaniem za aktywny udział w jego czerwcowym posiedzeniu oraz zaproponował powołanie komisji do spraw właściwego usytuowania zagadnień pedagogiki pracy w treściach przedmiotów pedagogicznych oraz rozpatrzenia celowości i możliwości utworzenia kierunku studiów pod nazwą *pedagogika pracy* na studiach pedagogicznych; podjęcie prac (analizy zagadnień formalno-prawnych i finansowych) nad wydaniem „Encyklopedii Pedagogiki Pracy”; bieżące przekazywanie informacji o dorobku poszczególnych ośrodków akademickich i instytutów badawczych w zakresie pedagogiki pracy (publikacje, projekty badawcze, awanse naukowe, nowe rozwiązania programowe i organizacyjne).

Gotowość do zorganizowania kolejnego posiedzenia Zespołu Pedagogiki Pracy, planowanego w listopadzie/grudniu 2017 roku, zgłosili przedstawiciele Politechniki Krakowskiej.

**Sprawozdanie z konferencji „Uwarunkowania rozwoju efektywnej kooperacji WTZ i ZAZ z partnerami lokalnymi na rzecz reintegracji zawodowej osób niepełnosprawnych”, Hebdów 20-24 maja 2017 r.**

**Звіт про конференцію „Умови розвитку ефективної кооперації WTZ і ZAZ з місцевими партнерами на користь професійної реінтеграції осіб з інвалідністю”, Хеблув 23-24 травня 2017**

**A report from the Conference „Determinants of effective cooperation of WTZ and ZAZ development with local partners for professional re-integration of the disabled”, Hebdów 23<sup>th</sup> -24<sup>th</sup> May, 2017**

Konferencja „Uwarunkowania rozwoju efektywnej kooperacji WTZ i ZAZ z partnerami lokalnymi na rzecz reintegracji zawodowej osób niepełnosprawnych” została zorganizowana w ramach projektu realizowanego przez ROPS w Krakowie pn. Małopolski Ośrodek Koordynacji Ekonomii Społecznej. Konferencja dedykowana była warsztatom terapii zajęciowej, zakładom aktywności zawodowej, powiatowym centrom pomocy rodzinie i starostwom powiatowym. Udział wzięli także parlamentarzyści, przedstawiciele administracji rządowej i samorządowej oraz PFRON.

Podczas konferencji poruszone zostały takie zagadnienia, jak m.in.: współpraca z ZAZ i pracodawcami na otwartym rynku pracy z perspektywy WTZ, współpraca z WTZ i ZAZ z perspektywy przedstawiciela pracodawców zatrudniających osoby niepełnosprawne.

Miały miejsce także prace w grupach roboczych nad rekomendowanymi kierunkami zmian legislacyjnych dotyczących realizacji przez WTZ-y, funkcji reintegracji społeczno-zawodowej oraz dyskusja plenarna dotycząca uwarunkowań rozwoju efektywnej kooperacji WTZ z ZAZ i pracodawcami na otwartym rynku pracy w zakresie reintegracji zawodowej osób niepełnosprawnych. Zaprezentowane zostały dobre praktyki funkcjonowania WTZ i ZAZ.

Uczestnicy Konferencji, teoretycy jak i praktycy, swoje dwudniowe obrady, prelekcje i warsztaty zakończyli przygotowaniem postulatów wprowadze-

nia zmian w zakresie funkcjonowania warsztatów terapii zajęciowej w aspekcie aktywizacji zawodowej osób z niepełną sprawnością. Postulaty te zostały przesłane do parlamentarzystów, ministrów oraz Prezesa Rady Ministrów.

Postulaty o charakterze ogólnym to:

1. Wniosek o włączenie przedstawicieli Wojewódzkich Forów WTZ, jak i Ogólnopolskiego Forum WTZ, do prac i konsultacji w ramach wszystkich działających przy Rządzie, komisjach i grupach roboczych zajmujących się problematyką WTZ, w tym przede wszystkim do Zespołu do spraw Opracowania Rozwiązań w zakresie Poprawy Sytuacji Osób Niepełnosprawnych i Członków ich Rodzin, powołanego Zarządzeniem nr 89 Prezesa Rady Ministrów z dnia 29 sierpnia 2016 r.
2. Wniosek o bieżące informowanie środowiska podmiotów reintegracyjnych o planowanych zmianach legislacyjnych w zakresie funkcjonowania systemu wsparcia osób niepełnosprawnych.

Wśród propozycji w zakresie zmian systemowych przedstawiono:

1. Usprawnienie procesu przechodzenia osób niepełnosprawnych przez kolejne etapy edukacji i rehabilitacji społeczno-zawodowej, tj. szkoła specjalna – WTZ – ZAZ – sytuacja zatrudnienia poprzez wprowadzenie jednolitego orzecznictwa w zakresie stopnia niepełnosprawności odzwierciedlającego faktyczny stan zdrowia i możliwości w zakresie zatrudnienia osoby z niepełnosprawnościami.
2. Zwiększenie liczby zakładów aktywności zawodowej w kraju, m.in. poprzez umożliwienie tworzenia zakładów aktywności zawodowej przy WTZ (na bazie już funkcjonujących, wybranych pracowni WTZ).
3. Stworzenie proporcjonalnej do potrzeb sieci WTZ w powiatach (ograniczenie poszerzenia już istniejących i powstawania nowych).
4. Wyposażenie WTZ w efektywne narzędzie służące rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych, w tym umożliwienie uczestnikom WTZ realizacji praktyk zawodowych na otwartym rynku pracy (nie tylko w spółdzielniach socjalnych).
5. Stworzenie systemu zachęt dla pracodawców, motywujących do zatrudniania absolwentów WTZ (w tym m.in. zapewnienie wsparcia ze strony trenera pracy, dostarczenie odzieży ochronnej dla osoby niepełnosprawnej, nienakładanie dodatkowych obowiązków na pracodawcę związanych z zatrudnieniem osoby niepełnosprawnej).
6. Wprowadzenie zapisu otwierającego możliwość ponownego przyjęcia do WTZ (w pierwszej kolejności w miarę wolnych miejsc) osoby

niepełnosprawnej, która w wyniku działań rehabilitacyjnych warsztatu została zatrudniona na otwartym bądź chronionym rynku pracy, a której nie udało się utrzymać na tym rynku. Zapisy dają narzędzia prawne do prowadzenia przez WTZ bardziej efektywnej rehabilitacji zawodowej. Mogą też wpłynąć motywująco i zwiększą poziom poczucia bezpieczeństwa przy podejmowaniu decyzji związanej z próbą podjęcia zatrudnienia. Nie będzie już sytuacji, kiedy osoba niepełnosprawna, której nie udało się utrzymać na rynku pracy, musi ponownie, niekiedy kilka lat, czekać na powrót do WTZ, a w międzyczasie traci dotychczas nabyte cechy i umiejętności niezbędne do podjęcia zatrudnienia.

7. Wprowadzenie zapisu otwierającego możliwość organizacji przez WTZ w ramach rehabilitacji zawodowej we współpracy z pracodawcami bezpłatnych praktyk zawodowych dla uczestników (podstawą odbycia praktyki przez uczestnika jest podpisanie porozumienia pomiędzy Warsztatem, pracodawcą i uczestnikiem określającego zasady współpracy). Czas poświęcony przez uczestnika na praktykę zawodową winien być wliczany do czasu uczestnictwa w zajęciach warsztatu. W pierwszym okresie trwania praktyki osoby niepełnosprawnej rekomendowany jest udział asystenta/trenera zatrudnienia – pracownika WTZ. Powyższe zapisy dają podstawę prawną do prowadzenia przez WTZ rehabilitacji zawodowej w formie praktyk zawodowych. Praktyki zawodowe będą swoistą próbą możliwości osoby niepełnosprawnej dotyczących sytuacji zatrudnienia – w warunkach najbardziej zbliżonych do realnych, poza terenem WTZ, w środowisku obcych osób i odmiennych od dotychczasowych schematów funkcjonowania. Weryfikacja możliwości uczestnika w tych warunkach da pełniejszy obraz stopnia jego przygotowania do podjęcia zatrudnienia. Udział w tym procesie asystenta zatrudnienia – pracownika WTZ, osoby znanej i zaufanej dla osoby niepełnosprawnej, pomoże przełamać lęki i opory przed podjęciem próby zatrudnienia, a zrealizowane z powodzeniem praktyki dadzą osobom niepełnosprawnym więcej pewności siebie i odwagi w przyszłości, gdy przyjdzie moment podjęcia decyzji o zatrudnieniu i rezygnacji z uczestnictwa z zajęć WTZ.

Zwrócono także uwagę na bardzo złą sytuację finansową Warsztatów Terapii Zajęciowej, dlatego zaproponowano zmiany dotyczące systemu finansowania WTZ:

1. Zwiększenie poziomu finansowania kosztów rocznego pobytu uczestnika w Warsztacie Terapii Zajęciowej.
2. Wprowadzenie do Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób zapisu, aby kwota ta była rewaloryzowana co roku.



**Sprawozdanie z projektu badawczego *Dostępność środowiska pracy do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną***

**Звіт з про науковий проект *Доступність середовища праці до потреб осіб із спеціальними освітніми потребами, зокрема урахування потреб осіб з інтелектуальною неповноцінністю***

**Report from the research project *Availability of working environment for people with special educational needs, with a special regard towards mentally disabled people***

Jednym z projektów badawczych, który był realizowany w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w latach 2014-2016 był projekt nr I.P.20 zatytułowany *Dostępność środowiska pracy do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Był on wpisany do wieloletniego programu „Poprawa bezpieczeństwa i warunków pracy”, w ramach przedsięwzięcia „Kształtowanie kultury bezpieczeństwa”, którego koordynatorem jest Centralny Instytut Ochrony Pracy – PIB w Warszawie. Jego kierownikiem był dr hab., prof. nadzw. Franciszek Szlosek, natomiast skład Zespołu we wszystkich trzech etapach badań stanowiły następujące osoby: dr Patrycja Jurkiewicz, dr inż. Jan Sikora oraz dr Jolanta Wiśniewska. Do drugiego etapu realizacji zadań projektowych do Zespołu dołączyła dr hab., prof. nadzw. Mariola Wolan-Nowakowska i dr Barbara Trochimiak.

Problematyka badawcza projektu nawiązywała do ważnego społecznie tematu inkluzji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną, a jej przedmiotem uczyniono:

- 1) Istniejącą infrastrukturę komunikacyjną dla osób niepełnosprawnych intelektualnie zatrudnionych w zakładach pracy.
- 2) Kompetencje (możliwości) komunikacyjne pracowników z upośledzeniem umysłowym (z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności).

3) Potrzeby w zakresie organizacji środowiska pracy wynikające z poziomu opanowania kompetencji komunikacyjnych przez pracowników z niepełnosprawnością intelektualną.

Jako główny cel powyższego projektu przyjęto opracowanie rozwiązań techniczno-organizacyjnych i metodyki pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie kompetencji komunikacyjnych dla zwiększenia dostępności środowiska pracy dla tych osób.

Badania były prowadzone przy użyciu różnych metod, technik i narzędzi. Zastosowano obserwację bezpośrednią w otwartych zakładach pracy dostosowujących warunki środowiska pracy do potrzeb zatrudnionych tam osób z niepełnosprawnością intelektualną. Wykorzystano autorski *Test do rozpoznawania kompetencji (możliwości) komunikacyjnych pracownika z niepełnosprawnością intelektualną* opracowany na potrzeby tych badań. Przeprowadzono również wywiad fokusowy z trenerami pracy dotyczący rozwiązań dostosowujących środowisko pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną będących pracownikami tych zakładów. Dokonano też analizy dokumentacji, która umożliwiła porównanie istniejących rozwiązań dostosowawczych stanowiących przedmiot badań z obowiązującymi normami i innymi przepisami BHP. W celu doprecyzowania propozycji rozwiązań techniczno-organizacyjnych wykorzystano metodę sędziów kompetentnych. Bardzo ważnym narzędziem badawczym był opracowany na potrzeby projektu model ciągu komunikacyjnego, łącznie ze stanowiskiem pracy, ilustrujący zakres i obszar działań dostosowawczych środowiska pracy do potrzeb osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Na podstawie badań przeprowadzonych wśród pracowników z niepełnosprawnością intelektualną zatrudnionych na wolnym rynku pracy testem do pomiaru kompetencji komunikacyjnych wysunięto szereg istotnych wniosków dotyczących zasad komunikacji z tymi pracownikami. Wśród innych rekomendacji wskazano, iż:

– Ważnym elementem podnoszącym niezbędną w miejscu pracy skuteczność komunikacji jest strategia powtarzania informacji. W przypadku pracowników z niepełnosprawnością intelektualną ponowny przekaz powinien być podany innymi słowami niż wcześniej, czasem też za pomocą różnych środków przekazu, np. obrazów lub gestów. W komunikacji werbalnej komunikaty muszą być proste, krótkie, jednoznaczne. Stanowisko pracy powinno być wyposażone w dodatkowy prosty instruktaż lub powinien on być udzielony przez trenera pracy, zgodnie z rozpoznanym zakresem koniecznego wsparcia.



– Dla pracowników z niepełnosprawnością intelektualną najkorzystniejszą formą komunikatów wizualnych w środowisku pracy będą zdjęcia przedmiotów rzeczywistych lub ich przedstawienia na obrazkach (rysunkach). Najmniej pożądaną formą oznaczeń będą napisy w formie zdań informujących. Najkorzystniej byłoby, aby oznakowania elementów informacyjno-ostrzegawczych związanych z BHP, ochroną przeciwpożarową, a w miarę możliwości również w odniesieniu do treści świadczonej pracy, zawierały przekaz obrazowy wraz z krótkim napisem, dodatkowo umożliwiając wielokrotne odsłuchanie krótkiej treści słownej po naciśnięciu przycisku (na zasadzie „mówiącej kartki okolicznościowej”).

Na bazie badań przeprowadzonych metodą obserwacji w zakładach pracy zatrudniających osoby z niepełnosprawnością intelektualną na otwartym rynku pracy sformułowano 11 wytycznych, które można uznać za kluczowe założenia dotyczące podejmowania działań dostosowawczych dla tej grupy pracowników.

Kolejnym znaczącym elementem zrealizowanych przez Zespół badań są listy kontrolne, w których odniesiono się do trzech kwestii:

- 1) organizacji pracy i stanowiska,
- 2) ciągów komunikacyjnych,
- 3) relacji pracownika niepełnosprawnego intelektualnie z środowiskiem społecznym zakładu pracy.

Wszystkie wymienione narzędzia powstałe na użytek badań mogą spełnić bardzo ważną rolę w aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością intelektualną i jednocześnie wpisać się w rozpoznawanie potrzeb i możliwości tej grupy pracowników. Zwłaszcza wskazane byłoby wykorzystanie ich przez pracodawców w ramach przystosowania środowiska pracy do osób z niepełnosprawnością intelektualną.

## Bibliografia

- Sikora J., *Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych i przystosowanie ciągów komunikacyjnych i stanowisk pracy dla osób niepełnosprawnych ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Szlosek F. i in., *Sprawozdanie etapowe z realizacji projektu nr I.P.20 „Dostępność środowiska pracy do potrzeb osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze szczególnym uwzględnieniem osób z niepełnosprawnością intelektualną”. Etap II*, CIOP PIB, APS, Warszawa 2015.



**Проект «ЕкоБРУ»: дайджест курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів**

**Projekt «EkoBRU»: pojęcie kursów podwyższenia kompetencji ekologicznej pedagogicznych pracowników, uczniów i studentów**

**«EcoBRU» Project: a Digest of Courses for Development of the Environmental Competence of Pedagogical Staff and Students**

Проект Європейської комісії Темпус IV шостого конкурсу проектів програми TEMPUS IV «Екологічна освіта в Білорусі, Росії й Україні» (Ecological education in Belarus, Russia and Ukraine / EcoBRU) триває в Україні з 1 грудня 2013 р.

Мета проекту має декілька рівнів та покриває основні аспекти реалізації екологічної освіти для представників цільової групи проекту викладачів, учнів й студентів сфери професійної та вищої освіти, вчителів загальноосвітніх шкіл в країнах-учасниках проекту, а саме:

- розроблення навчальних програм з екологічної освіти в системі безперервної освіти вчителів та викладачів у контексті багаторівневої системи освіти в Білорусі, Росії й Україні;

- тестування, впровадження, визнання на офіційному рівні і наступне використання дистанційних навчальних курсів з екології в контексті багаторівневої системи освіти в Білорусі, Росії й Україні;

- модернізація існуючих навчальних програм в контексті екологічної освіти і захисту навколишнього середовища.

Для реалізації поставлених цілей та завдань в рамках проекту було проаналізовано та модернізовано існуючі навчальні плани та програми у сфері загальної та професійної освіти в контексті екологічної освіти та захисту навколишнього середовища та виявлено їх слабкі сторони та недоліки; визначено практико-орієнтовані цілі та відповідні їм педагогічні технології; проведено низку семінарів та заходів, консультацій з європейськими експертами; розроблено навчальні програми з екологічної освіти в системі безперервної освіти вчителів та викладачів в контексті

багаторівневої системи освіти в Білорусі, Росії та України; протестовано, впроваджено, визнано на офіційному рівні й введено в послідовне використання дистанційні навчальні курси з екології в контексті багаторівневої системи освіти в Білорусі, Росії та України.

Наразі проект знаходиться на стадії завершення тому під час заключної координаційної зустрічі представників команд-установ проекту у вересні 2016 року було прийняте рішення про необхідність консолідації результатів проекту та створення відповідного посібника. Таким чином Інституту професійно-технічної освіти НАПН України було доручено виконання поставленого завдання і в результаті тривалої та кропіткої роботи було видано та розповсюджено серед усіх установ-учасників проекту посібник «Дайджест курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів». В посібнику представлені результати роботи команд консорціуму проекту ЕкоБРУ, а саме:

- методологічні рекомендації з розроблення курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів;
- анотації 86 курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів;
- перелік 314 публікацій учасників команд консорціуму проекту з екологічних питань у наукових та періодичних виданнях Білорусі, Росії й України.

У розділ «Методологія розроблення дистанційних курсів» висвітлено рекомендації щодо створення навчальних курсів.

Анотації курсів підвищення екологічної компетентності педагогічних працівників, учнів та студентів та посилання на їх розташування на навчальних платформах установ-учасників проекту також представлені у посібнику.

Грунтовним є науково-методичний доробок Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України щодо розвитку екологічної компетентності у викладачів, учнів та студентів. Зокрема з метою визначення актуальних екологічних аспектів сфери професійної освіти і навчання проведено анкетування 1768 викладачів з 324 навчальних закладів професійної освіти; розроблено 3 дистанційні курси для викладачів загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів, а саме: «Культура екологічної безпеки професійної діяльності у будівельній галузі», «Енергоефективна компетентність педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю», «Еко-орієнтовані педагогічні технології». Понад 200 викладачів професійно-технічних та загальноосвітніх навчальних закладів пройшли навчання на дистанційній платформі Інституту.

**Українська асоціація освіти дорослих.  
Засідання правління, Київ, 26 травня 2017**

**Ukraińska asocjacja edukacji dorosłych.  
Spotkanie zarządu, Kijów, 26 maja 2017 r.**

**Ukrainian Association of Adult Education.  
Board meeting, Kyiv, may 26, 2017**

26 травня 2017 р. у Києві відбулося засідання правління Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», ключовим питанням порядку денного було визначення перспектив діяльності Асоціації. З доповіддю за цим питанням виступила Голова правління професор Л. Лук'янова, яка актуалізувала головну мету Асоціації – розвиток системи освіти дорослих в Україні, формування суспільства, що навчається впродовж усього життя. Вона також окреслила основні напрями діяльності «Української асоціації освіти дорослих» у 2017 р., серед яких такі: 1) налагодження співпраці з міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, освітніми установами в сфері освіти дорослих інших країн; 2) активізація проектної діяльності спільно з українськими і зарубіжними партнерами; 3) здійснення науково-дослідної та інформаційно-просвітницької діяльності в галузі освіти дорослих; 4) висвітлення розвитку освіти дорослих в Україні на міжнародних конференціях та семінарах; 5) розширення членської бази Асоціації, поширення інформації про її діяльність; 6) надання консультативної та методичної допомоги з питань освіти дорослих.

Л. Лук'янова наголосила на значенні співпраці з міжнародними урядовими та неурядовими організаціями, зокрема з «Європейською асоціацією освіти дорослих» – European Association for the Education of Adults (EAEA), членом якої є «Українська асоціація освіти дорослих». Крім координативної та посередницької функції EAEA виконує важливу роль ресурсного центру для навчальних організацій, як розробник власних методик і форм навчання, експерт у визначенні напрямів і змісту освіт-

ніх проєктів. Проєкти, що реалізуються Європейською асоціацією освіти дорослих охоплюють навчанням різні цільові групи та спрямовані на розв'язання соціальних проблем, надзвичайно важливих для України.

Членство «Української асоціації освіти дорослих» в ЕАЕА уможливує участь у міжнародній співпраці з проблем освіти дорослих у Європі, ознайомлення з кращими практиками освіти дорослих в європейській країнах з метою впровадження прогресивних ідей зарубіжного досвіду в Україні. Л. Лук'янова повідомила про участь представників «Української асоціації освіти дорослих» у засіданні Генеральної Асамблеї ЕАЕА у Жироні (Іспанія) 27 червня 2017 р., на якому розглядатимуться ключові питання реалізації концепції Європейського громадянського суспільства щодо освіти впродовж життя, що надасть змогу Українській Асоціації впливати на формування політики у сфері освіти дорослих та популяризувати вітчизняний досвід.

На засіданні правління також обговорено результати проектної діяльності «Української асоціації освіти дорослих», а саме:

1) схвалення і підтвердження Агенцією США з міжнародного розвитку (USAID) проектної пропозиції «Української асоціації освіти дорослих» щодо участі у проведенні Літнього інституту громадянських досліджень. Цей проєкт буде реалізовано з 31 липня по 12 серпня 2017 р. у Чернівцях на базі Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича. Членами команди організаторів Літнього інституту громадянських досліджень стали представники Університету Тафтса (професор Пітер Левін), Університету штату Меріленд (професор Кароль Солтан) і Університету Аугсбурга (професор Тетяна Клоуберт);

2) успішність проектної заявки «Організаційно-методичний супровід розвитку освіти дорослих», поданої на розгляд до представництва Німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні. Тривалість проєкту – 7 місяців. Основним завданням проєкту є розроблення 4-6 годинних очно-дистанційних курсів «Освіта дорослих для розвитку територіальних громад» та «Освіта дорослих у суспільстві, що навчається», апробація яких відбуватиметься на базі Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України серед слухачів курсів підвищення кваліфікації. Загалом заплановано долучити до проєкту у якості слухачів близько 40 груп представників керівних кадрів закладів освіти України. У рамках цього проєкту вже підготовлено до друку збірку матеріалів «Законодавство у сфері освіти дорослих»;

3) подання у лютому 2017 р. до Міністерства закордонних справ Естонії проектної пропозиції «Learning educators are developing Ukraine» разом з естонським навчальним центром у місті Тору. Мета проекту – ознайомлення з досвідом освіти дорослих в Естонії, що передбачає проведення естонськими експертами трьохденного семінару для 20-ти фахівців у галузі освіти дорослих України;

4) завершення проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» за підтримки представництва Німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні та Ініціативного центру сприяння активності та розвитку громадського почину «Єднання» (ІСАР «Єднання»).

Виконавчий директор Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих» О. Шумська сконцентрувала увагу на заходах, спрямованих на досягнення мети діяльності Асоціації. Вона охарактеризувала результати сесії стратегічного планування розвитку Асоціації, яка відбулась 17-18 березня 2017 р. спільно з керівництвом Німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні. У спільній сесії взяли участь Беттіна Бранд, регіональний директор DVV International в Україні, Белорусії, Молдові, та Олег Смірнов, директор представництва DVV International в Україні. Результатом роботи став проект стратегії розвитку Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих», в якому відображено аналіз потенціалу організації, її мета, місія і завдання, розміщено SWOT-аналіз сильних і слабких сторін, виявлено можливості для розвитку, ймовірні виклики і загрози, визначено картину бажаного майбутнього Асоціації і окреслено пріоритети діяльності.

Обговорено також питання щодо проведення фестивалю «Неформальна освіта дорослих: залучення дорослих до навчання» (2-3 листопада 2017 р.), під час якого відбудеться конкурс проектів з проблем освіти дорослих.

Заступник Голови Правління Ю. Петрушенко охарактеризував діяльність Асоціації за напрямом здійснення науково-дослідної та інформаційно-просвітницької діяльності в галузі освіти дорослих. Він ініціював обговорення ключових етапів проведення міжнародного дослідження щодо підтримки осіб третього віку в умовах сучасного ринку праці, а також проінформував членів правління про підготовку матеріалів до публікації в журналі «Територія успіху» (Випуск 1(4) 2017 р.). Метою цього видання є ознайомлення широкого загалу читачів з кращими зразками практичного досвіду освіти дорослих в Україні. Важливе значення має те, що ознайом-

лення громадськості з українським досвідом освіти дорослих відбувається не лише на національному, а й міжнародному рівнях.

На засіданні правління Громадської спілки «Українська асоціація освіти дорослих» розглянуто заяви кандидатів у члени Асоціації, а саме: Громадської організації «Українська асоціація міст, що навчаються», головою якої є С. Прийма, Громадської організації «Центр соціально-освітніх ініціатив», головою якої є Т. Шепель та Освітнього центру «Perfect School», директором якої є С. Шляхов. Голова правління Л. Лук'янова висловила вдячність за співпрацю і підкреслила, що вступ нових членів до Асоціації свідчить про підвищення активності громад і підвищення значення освіти дорослих в Україні.

Академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Н. Ничкало від Президії Національної академії педагогічних наук України й особисто від Президента академії В. Кременя позитивно оцінила діяльність «Української асоціації освіти дорослих», співпрацю з Німецькою неурядовою організацією «Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International), Міністерством освіти і науки України, іншими установами та громадськими організаціями й висловила пропозиції щодо подальшого розширення напрямів роботи, проведення системних заходів на національному, регіональному, міжнародному рівнях. Особливу увагу приділила питанням щодо підготовки до проведення в Україні у 2018 р. Міжнародних днів освіти дорослих.



**INFORMACJA O AUTORACH**  
**ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ**  
**INFORMATION ABOUT THE AUTHORS**

**CZĘŚĆ I / ЧАСТИНА I / PART I**

**Василь Кремень** – доктор філософських наук, професор, президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України.

**Wasył Kremień** – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Bogusław Śliwerski** – prof. zw. dr hab., profesor nauk humanistycznych członkiem Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów w Sekcji I Nauk Humanistycznych i Społecznych, Kierownik Katedry Teorii Wychowania na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, profesor pedagogiki w Katerze Podstaw Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Bogusław Śliwerski** – PhD with Habilitation, full professor, a professor of humanities, a member of the Central Committee for Degrees and Titles in Humanities and Social Sciences Section, the President of the Theory of Education Faculty at the Sciences of Education Department at University of Łódź, a professor of pedagogy at the Rudiments of Pedagogy Faculty at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Ярослав Пилинський** – кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Jarosław Pylynski** – PhD in Philology, Leading researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Franciszek Szlosek** – dr hab. prof. APS, przewodniczący Towarzystwa Naukowego „Polska – Ukraina”, dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Zakładu Pedeutologii w APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Franciszek Szlosek** – PhD with Habilitation, Professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw, the President of Scientific Association “Poland-Ukraine”, the Chairman of Pedagogical Institute of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, the Executive Director of Pedeutology Department in the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw.

**Bartosz Mitkiewicz** – dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca na Papieskim Wydziale Teologicznym we Wrocławiu.

**Bartosz Mitkiewicz** – PhD in social sciences in the area of pedagogy, a senior lecturer at PWT in Wrocław.

**Петро Лузан** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії науково-методичного супроводу підготовки фахівців у коледжах і технікумах Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Piotr Luzan** – Doctor of Science in Education, Professor, Leading researcher of the Laboratory of Scientific and Methodical Supervision of Specialists’ Training in Colleges and Vocational Schools at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Adam Solak** – dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki.

**Adam Solak** – PhD with Habilitation, Professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, Pedagogy of Work and Andragogy Department.

## CZĘŚĆ II / ЧАСТИНА II / PART II

**Paweł Prüfer** – dr hab. prof. nadzw., socjolog, pracownik naukowy w Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim.

**Paweł Prüfer** – PhD, a professor, a sociologist, a researcher at the Jacob of Paradies University.

**Валентина Радкевич** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Walentyna Radkevich** – Doctor of Science in Education, Professor, Director at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Urszula Jeruszka** – dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki.  
**Urszula Jeruszka** – PhD with Habilitation and a professor of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy.

**Михайло Козяр** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, ректор Львівського державного університету безпеки життєдіяльності, генерал-лейтенант служби цивільного захисту.

**Michał Koziar** – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Rector of the Lviv State University of Life Safety, Lieutenant-General of the Civil Protection Service.

**Beata Jakimiuk** – dr, adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

**Beata Jakimiuk** – PhD, assistant professor at the Pedagogical Department at the John Paul II Catholic University of Lublin.

**Тетяна Стойчик** – кандидат педагогічних наук, заступник директора з навчально-виробничої роботи Криворізького професійного гірничо-технологічного ліцею.

**Tatiana Stoychik** – PhD in Education, Deputy Director for Learning and Industrial Work at the Kryvyi Rig Professional Mining and Technological Lyceum.

### CZĘŚĆ III / ЧАСТИНА III / PART III

**Janusz Mastalski** – prof.zw. dr hab., prorektor Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, Kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej.

**Janusz Mastalski** – PhD with Habilitation, full professor, a vice-rector of Pontifical University of John Paul II in Cracow, a president of the General Pedagogy Faculty.

**Олександра Дубасенюк** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Aleksandra Dubaseniuk** – Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Department of Pedagogy at the Ivan Franko Zhytomyr State University.

**Daniel Kukla** – dr hab., prof. AJD na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

**Daniel Kukla** – PhD with Habilitation, Professor at the Faculty of Pedagogy Jan Długosz University in Częstochowa.

**Олена Семенов** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

**Elena Semenov** – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language at the A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

**Наталія Філіпчук** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Natalia Filipciuk** – PhD in Education, Senior Researcher, Leading researcher of the Department of Context and Technologies of Adult Learning at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Teresa Janicka-Panek** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, rektor Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.

**Teresa Janicka-Panek** – PhD in humanities in the area of pedagogy, the rector of The Academy of Business and Health Sciences in Łódź.

**Зінаїда Становських** – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Zinaida Stanowska** – PhD in Psychology, Leading researcher of the Department of Labour Psychology at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

## CZĘŚĆ IV / ЧАСТИНА IV / PART IV

**Володимир Луговий** – доктор педагогічних наук, професор, перший віце-президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії педагогічних наук України, національний експерт з реформування вищої освіти.

**Włodzimierz Lugovy** – Doctor of Science in Education, Professor, First vice-president of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and National higher education reform expert.

**Жаннета Таланова** – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, менеджер з аналітичної роботи проекту Європейського Союзу «Національний Еразмус+ офіс в Україні».

**Žaneta Talanova** – Doctor of Science in Education, Associate professor, Senior researcher, Chief scientific officer of the Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Analytical manager of the European Union Project «National Erasmus+ Office in Ukraine».

**Sylvia Jaronowska** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, starszy wykładowca w Zakładzie Pedagogiki Kultury w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Sylvia Jaronowska** – PhD in humanities in the area of pedagogy, a senior lecturer in the Faculty of Pedagogy in the Institute of the Pedagogy of Culture at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Наталія Лазаренко** – кандидат педагогічних наук, доцент, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Natalia Lazarenko** – PhD in Education, Associate professor, Rector of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

**Janusz Miąso** – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, prof. nadzw., prodziekan Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kierownik Katedry Pedagogiki Medialnej.

**Janusz Miąso** – PhD in humanities in the area of pedagogy, an associate professor, a deputy dean of the Pedagogical Department of the University of Rzeszów, the President of the Faculty of Media Pedagogy.

**Роман Гуревич** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої категорії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Roman Gurevich** – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Educational and Research Institute of Pedagogy, Psychology and Training of the Highest Category Specialists at the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

**Майя Кадемія** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Maja Kademija** – PhD in Education, Professor, Head of the Department of Information and Innovative Technologies in Education at the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

**Maria Staworzyńska-Grządział** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowy w Wyższej Szkole Menedżerskiej w Warszawie.

**Maria Staworzyńska-Grządział** – PhD in humanities in the area of pedagogy, a researcher at Warsaw Management University.

**Piotr Kowolik** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowy w Wydziale Zamiejscowym Nauk Humanistycznych i Społecznych w Mysłowicach Akademii „Ignatianum” w Krakowie.

**Piotr Kowolik** – PhD in humanities in the area of pedagogy, a researcher at the Branch Campus of Humanities and Social Sciences Department in Mysłowice of the Jesuit University Ignatianum.

## CZĘŚĆ V / ЧАСТИНА V / PART V

**Олександра Бородієнко** – кандидат географічних наук, доцент, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Aleksandra Borodienko** – PhD in Geography, Associate professor, Head of the Laboratory of Foreign Systems of Professional Education and Training at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Sebastian Tabol** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowy w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu.

**Sebastian Tabol** – PhD in humanities in the area of pedagogy, a researcher at Postgraduate Continuing Education Center “Andragog” in Opole.

**Ольга Баніт** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Olga Banit** – PhD in Education, Senior Researcher, Doctorate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Надія Тимків** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

**Nadia Timkiv** – PhD in Education, Associate Professor of the Department of English Language at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

#### CZĘŚĆ VI / ЧАСТИНА VI / PART VI

**Олена Огієнко** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Elena Ogienko** – Doctor of Science in Education, Professor, Leading researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Jarosław Korczak** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik naukowy w Katedrze Dydaktyki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Jarosław Korczak** – PhD in humanities in the area of pedagogy, a researcher in the Faculty of Didactics at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Людмила Дяченко** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Ludmiła Diachenko** – PhD in Education, Senior researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Оксана Товканець** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Вищого навчального закладу «Східно-європейський слов'янський університет» (м. Ужгород).

**Oksana Towkaniac** – PhD in Education, Associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy at the Higher Educational Institution «Eastern-European Slavonic University» (Uzhgorod).

### CZĘŚĆ VII / ЧАСТИНА VII / PART VII

**Przemysław Florczak** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Przemysław Florczak** – PhD in humanities in the area of pedagogy, an assistant professor in the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Barbara Kowalczyk** – mgr, asystent w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Barbara Kowalczyk** – MA, an assistant in the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Agnieszka Gandzel** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Dydaktyki i Edukacji Szkolnej, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.

**Agnieszka Gandzel** – PhD in humanities in the area of pedagogy, an assistant professor in the Faculty of Didactics and School Education, the John Paul II Catholic University of Lublin.

**Нелля Ничкало** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

**Nella Nyczkało** – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.



**Сніжана Леу** – молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

**Snizana Lej** – Junior Researcher of the Laboratory of Foreign Systems of Professional Education and Training at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Renata Tomaszewska-Lipiec** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

**Renata Tomaszewska-Lipiec** – PhD in humanities in the area of pedagogy, an assistant professor in the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz.

**Tomasz E. Wardzała** – dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

**Tomasz E. Wardzała** – PhD in social sciences in the area of pedagogy, an assistant professor in the Institute of Social Work, Pedagogical University in Cracow.

**Jolanta Wiśniewska** – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Jolanta Wiśniewska** – PhD in humanities in the area of pedagogy, an assistant professor in the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

**Наталія Кулалаєва** – кандидат хімічних наук, доцент, завідувач лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Natalia Kulalewa** – PhD in Chemistry, Associate professor, Head of the Laboratory of Professional Education Technologies at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.