

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 1/2016**

Варшава 2016

**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 2016

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської  
у Варшаві, Варшава, 2016

**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

## Do Czytelników

<b>Stefan M. Kwiatkowski</b>	
Kolejny etap współpracy pedagogów z Polski i z Ukrainy .....	23
<b>Lilia Hryniewicz</b>	
Słowo Ministra Edukacji i Nauki Ukrainy do Czytelników polsko-ukraińskiego rocznika „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” .....	27
<b>Wasył Kremień</b>	
Słowo do Czytelników polsko-ukraińskiego rocznika „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” .....	35

## CZĘŚĆ I

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

<b>Wasył Kremień</b>	
„Społeczeństwo wiedzy” w wymiarze współczesnych wyzwań cywilizacyjnych .....	45
<b>Tadeusz Aleksander</b>	
Wychowanie w zakładzie pracy .....	61
<b>Franciszek Szłosek</b>	
Przedmiot badań i zainteresowań pedagogiki pracy w kontekście przemian cywilizacyjno-kulturowych i społeczno-ekonomicznych .....	79
<b>Adam Solak</b>	
Filozoficzne konteksty we współczesnym poradnictwie zawodowym ...	89
<b>Beata Jakimiuk</b>	
Aksjologiczny wymiar poradnictwa edukacyjno-zawodowego .....	99
<b>Daniel Kukła</b>	
W kręgu refleksji nad wychowaniem do pracy .....	113

## CZĘŚĆ II

### Globalizacja, rynek pracy i oświata

<b>Nellia Nyczkało</b>	
Ukraińska oświata zawodowa: doświadczenie, nowe wyzwania i poszukiwania .....	125
<b>Zdzisław Wołk</b>	
Kodeksy etyczne i ich rola w kształtowaniu kultury pracy .....	141
<b>Walentina Radkiewicz</b>	
Edukacja zawodowa dla zapewnienia skuteczności specjalistów na rynku pracy .....	153
<b>Hanna Markiewiczowa</b>	
Józef Stemler – działacz oświatowy II Rzeczypospolitej .....	167
<b>Larysa Łukianowa</b>	
Współczesny rynek pracy i imigracje: przyczyny i skutki dla Ukrainy .....	177
<b>Barbara Baraniak</b>	
Środowisko przyrodnicze współczesnym problemem nie tylko pedagogiki pracy .....	191
<b>Katarzyna M. Stanek</b>	
Kompetencje społeczne i zawodowe pracowników służb społecznych w obszarze wymagań rynku pracy .....	215
<b>Lidia Lechoczka</b>	
Dyskurs o marginalizacji i jej zwalczanie za pomocą usług socjalnych .....	229

## CZĘŚĆ III

### Problemy przygotowania nauczycieli, kształcenia zawodowego i andragogiki

<b>Zygmunt Wiatrowski</b>	
Edukacja w wieku senioralnym .....	241
<b>Mirosława Wowk</b>	
Wzrost kultury akademickiej w uniwersyteckim kształceniu przyszłych nauczycieli: wymiar metodologiczny .....	253
<b>Jacek Siewiora</b>	
O modelu współczesnego nauczyciela w kontekście <i>ars artium educatio</i> ...	265

<b>Natalia Awszeniuk</b>	
Praktyczne aspekty globalnego rozwoju kompetencji nauczycieli w Stanach Zjednoczonych .....	277
<b>Norbert Pikula, Katarzyna Białożył</b>	
Mentoring seniorów na rynku pracy .....	289
<b>Natalia Bidiuk</b>	
Przygotowanie kadry pedagogicznej dla kształcenia dorosłych w USA.....	305
<b>Oleg Padalka</b>	
Technologia ekonomicznego przygotowania nauczyciela: ujęcie innowacyjne .....	317
<b>Roman Gurewych</b>	
Rozwój kompetencji pedagogicznych przyszłych magistrów – wykładowców uniwersyteckich w oparciu o działalność innowacyjną.....	327
<b>CZĘŚĆ IV</b>	
<b>Współczesne problemy kształcenia zawodowego i ustawicznego</b>	
<b>Natalia Pazura</b>	
Kształcenie ustawiczne w przygotowaniu nauczycieli w USA: alternatywny program.....	339
<b>Larysa Petrenko</b>	
Społeczno-rekonstrukcyjne podejście do przygotowania zawodowego specjalistów.....	349
<b>Hanna Towkaniec</b>	
Kształcenie przez całe życie jako zwiększenie możliwości szans edukacyjnych w krajach Europy .....	361
<b>Jarosław Michalski</b>	
Internet i zaproszenie do księgarni. Konteksty edukacyjne.....	373
<b>Maia Kademia</b>	
SMART – oświata w kontekście zmian globalnych.....	387
<b>Lina Korotkowa</b>	
Współczesne podejście do całościowego kształcenia zawodowego z uwzględnieniem sytuacji oświatowo-gospodarczej regionu.....	397
<b>Igor Kańkowski</b>	
Ocena efektywności systemu kształcenia specjalistów .....	413

## CZĘŚĆ V

### Dobre praktyki edukacji zawodowej i ustawicznej w Polsce i na Ukrainie

#### **Jan Sikora**

Kształcenie w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie edukacyjnym..... 427

#### **Olga Matwiejenko**

Wielojęzyczność w praktyce uniwersytetów europejskich: perspektywa ukraińska..... 437

#### **Olena Aniszczenko**

Edukacja pozaformalna jako element kształcenia ustawicznego na Ukrainie..... 447

## CZĘŚĆ VI

### Wokół kontekstów kształcenia zawodowego i ustawicznego. Przegląd badań

#### **Sebastian Taboř**

Reforma edukacji, w tym kształcenia zawodowego na terenie Czech w latach 1743-1925..... 461

#### **Maryna Artiuszina, Hanna Romanowa**

Średnie szkoły o profilu zawodowym: próba diagnozy..... 473

## CZĘŚĆ VII

### Kronika wydarzeń kręgu edukacji zawodowej i ustawicznej

#### Recenzje

#### **Marta Nowacka**, Recenzja książki „Poradnictwo zawodowe

– rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym”  
pod red. naukową Daniela Kukli oraz Wiolety Dudy,  
wyd. DIFIN, Warszawa 2016..... 485

#### **Wołodymyr Tymenko**, Recenzja raportu „Narodowy raport stanu

i perspektyw rozwoju edukacji na Ukrainie”..... 493

#### **Aleksander Alimow**, Recenzja podręcznika pt. „Biznes przedsiębiorczości”

I.M.Hryszczenki, prof., dra hab. nauk ekonomicznych, członka rzeczywistego Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy .... 499

---

**Sprawozdania z konferencji**

<b>Jarosława Lach</b> , Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Personalizm pracy ludzkiej – współczesne konotacje”, Warszawa 24 października 2016.....	503
<b>Wioleta Duda</b> , Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej Doradztwo zawodowe w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy, Nieznanice/Częstochowa 19-20 maja 2015 .....	509
<b>Barbara Kowalczyk</b> , Sprawozdanie z V Konferencji Naukowej z cyklu Edukacja i Praca: „Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne” .....	511
<b>Sergij Pryjma</b> , Międzynarodowe dni oświaty dorosłych w obwodzie zaporoskim, Zaporizzja 6-8 października 2016 r.....	515
<b>Sneżana Leu</b> , Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji Naukowo-praktycznej „Kształcenie zawodowe w warunkach zrównoważonego rozwoju społeczeństwa”, Kijów 1-2 grudnia 2016 r.....	519
<b>Mirosława Wowk</b> , Sprawozdanie z XIV Międzynarodowego artystyczno-pedagogicznego spotkania pamięci profesor Oksany Rudnickiej «Pedagogika sztuki i sztuka pedagogicznego oddziaływania», Kijów, 1-2 grudnia 2016 r.....	523
<b>INFORMACJA O AUTORACH</b> .....	527





# ЗМІСТ

## До читачів

<b>Стефан М. Квятковскі</b>	
Наступний етап співпраці педагогів Польщі і України.....	23
<b>Лілія Гриневич</b>	
Вітальне слово Міністра освіти і науки України читачам Польсько-українського / Українсько-польського щорічника «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» / «Професійна і неперервна освіта» .....	27
<b>Василь Кремень</b>	
Вітальне слово читачам Польсько-українського / Українсько- польського щорічника «Професійна і неперервна освіта» .....	35

## ЧАСТИНА I

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

<b>Василь Кремень</b>	
«Суспільство знань» у вимірах сучасних цивілізаційних викликів..	45
<b>Тадеуш Александр</b>	
Виховання в закладі праці.....	61
<b>Франтішек Шльосек</b>	
Предмет досліджень та інтересів педагогіки праці в контексті цивілізаційно-культурних і суспільно-економічних змін .....	79
<b>Адам Соляк</b>	
Філософські контексти у сучасному професійному консультуванні.....	89
<b>Беата Якімюк</b>	
Аксіологічний вимір освітньо-професійного консультування .....	99
<b>Даніел Кукла</b>	
У колі рефлексії щодо виховання до праці .....	113

## ЧАСТИНА II

### Глобалізація, ринок праці і освіта

<b>Нелля Ничкало</b>	
Українська професійна освіта: досвід, нові виклики і пошуки.....	125
<b>Здіслав Волк</b>	
Етичні кодекси та їх роль у формуванні культури праці.....	141
<b>Валентина Радкевич</b>	
Професійна освіта для забезпечення успіху на ринку праці .....	153
<b>Ханна Маркєвічова</b>	
Йозеф Штемлер – освітній діяч II Речі Посполитої.....	167
<b>Лариса Лук'янова</b>	
Сучасний ринок праці і міграція: причини і наслідки для України.....	177
<b>Барбара Баран'як</b>	
Навколишнє середовище як сучасна проблема не лише педагогіки праці .....	191
<b>Катерина М. Станек</b>	
Соціальні і професійні компетенції працівників соціальних служб з урахуванням вимог ринку праці .....	215
<b>Лідія Лехочка</b>	
Дискурс щодо маргіналізації та боротьба з нею з допомогою соціальних послуг.....	229

## ЧАСТИНА III

### Проблеми підготовки вчителів, професійної підготовки і андрагогіки

<b>Зигмунт Вятровські</b>	
Освіта у сеньйоральному віці.....	241
<b>Мирослава Вовк</b>	
Зростання академічної культури в університетській підготовці майбутніх вчителів: методологічний вимір.....	253
<b>Яцек Севіора</b>	
Про модель сучасного вчителя в контексті <i>ars artium educatio</i> .....	265

<b>Наталія Авшенюк</b>	
Практичні аспекти глобального розвитку компетенцій вчителів в Сполучених Штатах Америки .....	277
<b>Норберт Пікула, Катерина Біложит</b>	
Менторінг осіб старшого віку на ринку праці .....	289
<b>Наталія Бідюк</b>	
Підготовка педагогічних кадрів для навчання дорослих у США.....	305
<b>Олег Падалка</b>	
Технологія економічної підготовки вчителя: інноваційний аспект .....	317
<b>Роман Гуревич</b>	
Розвиток професійно-педагогічної компетентності майбутніх магістрів – викладачів університетів на основі інноваційної діяльності.....	327

#### ЧАСТИНА IV

#### Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти

<b>Наталія Пазюра</b>	
Неперервна освіта у підготовці вчителів у США: альтернативна програма .....	339
<b>Лариса Петренко</b>	
Соціально-реконструкціоністський підхід до професійної підготовки фахівців .....	349
<b>Ганна Товканець</b>	
Навчання впродовж життя як розширення освітніх можливостей в європейських країнах .....	361
<b>Ярослав Міхальські</b>	
Інтернет і запрошення до книгарні. Освітні контексти.....	373
<b>Майя Кадемія</b>	
SMART – освіта в контексті глобальних змін.....	387
<b>Ліна Короткова</b>	
Сучасний підхід до професійної неперервної освіти у контексті освітньо-економічної ситуації регіону.....	397
<b>Ігор Каньковський</b>	
Оцінювання ефективності системи підготовки фахівців.....	413

**ЧАСТИНА V**  
**Кращі практики професійної і неперервної освіти**  
**у Польщі та Україні**

**Ян Сікора**

Професійна підготовка в сфері підприємництва в польській системі освіти..... 427

**Ольга Матвієнко**

Багатомовність у практиці європейських університетів: українська перспектива ..... 437

**Олена Аніщенко**

Неформальна освіта як елемент навчання впродовж життя в Україні..... 447

**ЧАСТИНА VI**  
**Щодо контекстів професійної і неперервної освіти.**  
**Огляд досліджень**

**Себастьян Табол**

Реформи освіти, зокрема професійної освіти на території Чехії в 1743-1925 роках ..... 461

**Марина Артюшина, Ганна Романова**

Профільна середня освіта за професійними напрямками: прогностичний аспект ..... 473

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

**Рецензії**

**Марта Новацка**, Рецензія на книгу «Професійна орієнтація – професійний розвиток у перекресному розумінні», за науковою редакцією Данієла Кукли і Віолети Дуди, вид. ДІФІН, Варшава 2016 ..... 485

**Володимир Тименко**, Рецензія на Національну доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні ..... 493

<b>Олександр Алімов</b> , Рецензія на підручник «Бізнес підприємництва» І.М.Грищенко проф., д-ра економічних наук, дійсного члена Національної академії педагогічних наук України .....	499
---	-----

### **Звіти про конференції**

<b>Ярослава Лах</b> , Звіт про I Загальнопольську наукову конференцію «Персоналізм людської праці – сучасні конотації», Варшава, 24 жовтня 2016 .....	503
<b>Віолета Дуда</b> , Звіт про IV Міжнародну наукову конференцію «Профорієнтація в процесі транзиції освіти на ринку праці», Незнанице/Ченстохова 19-20 травня 2015 .....	509
<b>Барбара Ковальчук</b> , Звіт про V Наукову конференцію з циклу Освіта і праця: «Соціальне підприємництво. Соціальне підприємство», Варшава, 28 жовтня 2016 .....	511
<b>Сергій Прийма</b> , Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області, Запоріжжя, 6-8 жовтня 2016 р. ....	515
<b>Сніжана Леу</b> , Звіт про I Міжнародну науково-практичну конференцію «Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства», Київ, 1-2 грудня 2016 р. ....	519
<b>Мирослава Вовк</b> , Інформація про XIV Міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора Оксани Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії», Київ, 1-2 грудня 2016 р. ....	523
<b>ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ</b> .....	527



# CONTENTS

## To Readers

<b>Stefan M. Kwiatkowski</b>	
Another stage of Ukrainian and Polish pedagogues cooperation .....	25
<b>Lilia Hryniewicz</b>	
Salutatory Address of the Minister of Education and Science of Ukraine to readers of the Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish annual “Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” / “Continuous Professional Education” .....	31
<b>Wasył Kremien</b>	
Salutatory Address to readers of the Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish annual “Continuous Professional Education” .....	39

## PART I

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

<b>Wasył Kremien</b>	
“Knowledge society” in the dimension of modern civilization CHALLENGES .....	45
<b>Tadeusz Aleksander</b>	
Education in a workplace.....	61
<b>Franciszek Szlosek</b>	
The development of pedagogy – a sociological and cultural context.....	79
<b>Adam Solak</b>	
Philosophical contexts in the modern career guidance.....	89
<b>Beata Jakimiuk</b>	
Axiological dimension of educational and professional counseling .....	99
<b>Daniel Kukla</b>	
In the circle of reflection about upbringing for labour .....	113

**PART II**

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

<b>Nellia Nyczkało</b>	
Ukrainian vocational education: experience, new challenges and research .....	125
<b>Zdzisław Wolk</b>	
Ethical codes and their role in shaping the professional work culture ....	141
<b>Walentina Radkiewicz</b>	
Professional education for employment of specialists in the national labor market .....	153
<b>Hanna Markiewiczowa</b>	
Józef Stemler – educational activist of the Second Polish Republic .....	167
<b>Larysa Lukianowa</b>	
Modern labour market and migration: causes and consequences for Ukraine .....	177
<b>Barbara Baraniak</b>	
Natural environment modern problem of not pedagogy of work .....	191
<b>Katarzyna M. Stanek</b>	
Social and professional skills of social workers in the area of labour market requirements .....	215
<b>Lidia Lechoczka</b>	
The discourse of marginalization and its overcoming by the social services .....	229

**PART III**

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

<b>Zygmunt Wiatrowski</b>	
Senior age education .....	241
<b>Mirosława Wowk</b>	
The development of academic culture of future teachers under university education: methodological dimension .....	253
<b>Jacek Siewiora</b>	
About the model of the modern teacher in the context of <i>ars artium educatio</i> .....	265



<b>Natalia Awszeniuk</b>	
Practical aspects of teachers' global competence development in the USA.....	277
<b>Norbert Pikula, Katarzyna Białożył</b>	
Seniors mentoring in the labour market.....	289
<b>Natalia Bidiuk</b>	
Training pedagogical staff for teaching adults in the USA.....	305
<b>Oleg Padalka</b>	
Technology of professional and economic teachers training: innovative aspect .....	317
<b>Roman Gurewych</b>	
The development of professional and pedagogical competence of the future masters – university educators on the bases of innovative activity .....	327
<b>PART IV</b>	
<b>The modern problem of professional development and lifelong learning</b>	
<b>Natalia Pazura</b>	
Lifelong pedagogical education in USA: alternative certification of teachers.....	339
<b>Larysa Petrenko</b>	
Social and reconstruction approach to specialists' professional training.....	349
<b>Hanna Towkaniec</b>	
Lifelong study as a possibility of educational expansion in European countries .....	361
<b>Jarosław Michalski</b>	
The Internet and an invitation to the library. Educational connotations.....	373
<b>Maia Kademia</b>	
SMART – The school reform in the context of global changes .....	387
<b>Lina Korotkova</b>	
Modern approaches to professional lifelong learning in conditions region's educational-industrial cluster .....	397
<b>Igor Kańkowski</b>	
Evaluation of the professional training effectiveness.....	413

**PART V**

**Good practices of professional and lifelong education**

**Jan Sikora**

Business basics teaching in Polish educational system ..... 427

**Olga Matwiejenko**

Multilingualism of European Universities: Ukrainian Perspectives ..... 437

**Olena Aniszczenko**

Prospects and Achievements of Adult Education in Ukraine ..... 447

**PART VI**

**Around the contexts of professional and lifelong education in Poland.**

**The review of the reasearch**

**Sebastian Tabol**

Reform of education and vocational training in The Czech Republic  
in 1743-1925 ..... 461

**Maryna Artiuszina, Hanna Romanowa**

Specialized secondary education on professional ways:  
prognostic aspect ..... 473

**PART VII**

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

**Reviews**

**Marta Nowacka**, The review of the book: “The career guidance  
– a cross-section of professional development” edited by Daniel Kukla  
and Wioleta Duda, pub. DIFIN, Warszawa 2016..... 485

**Wolodymyr Tymenko**, The review of „The National Report on Condition  
and Perspectives of the Development of Ukrainian Education” ..... 493

**Aleksander Alimow**, The review of a textbook „Business of entrepreneurship”  
written by I.M. Hryszczenk, a professor of economics, a member  
of Pedagogical University in Ukraine, well-earned Employee  
of Ukrainian System of Education, the laureate of National Prize  
of Ukraine in the area of scienc and technology..... 499

---

**Conference Reports**

<b>Jarosława Lach</b> , The report from the First Nationwide Scientific Conference “Personalism of the Human Work – modern connotations”, Warsaw, 24 <sup>th</sup> October 2016 .....	503
<b>Wioleta Duda</b> , The report from the Fourth International Scientific Conference Career Guidance in the process of transition from the education into the labour market 19 <sup>th</sup> -20 <sup>th</sup> May, 2015. Nieznanice/Częstochowa .....	509
<b>Barbara Kowalczyk</b> , The report from the Fifth Scientific Conference, a part of a series Education and work: “Social entrepreneurship. Social entrepreneurs”, Warsaw 28 <sup>th</sup> October 2016.....	511
<b>Sergij Pryjma</b> , International Days of Adult Education in Zaporizhia District, Zaporizhia, 6 <sup>th</sup> -8 <sup>th</sup> October 2016 .....	515
<b>Snežana Leu</b> , The report from 1st International Scientific and Practical Conference “Vocational Training in the Condition of the Balanced Development of the Society”, Kiev 1 <sup>th</sup> -2 <sup>th</sup> December 2016.....	519
<b>Mirosława Wowk</b> ,The report from the 14th International Artistic and Pedagogical meeting in memory of the professor Roksana Rudnicka «Pedagogy of Art and the Art of Pedagogical Influence», Kiev, 1 <sup>th</sup> -2 <sup>th</sup> December 2016 .....	523
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS</b> .....	527



**DO CZYTELNIKÓW**

---

**ДО ЧИТАЧІВ**

---

**TO READERS**



Stefan M. Kwiatkowski  
Wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych  
Polskiej Akademii Nauk  
Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie

---

## **KOLEJNY ETAP WSPÓŁPRACY PEDAGOGÓW Z POLSKI I Z UKRAINY**

Rozpoczynamy kolejny etap współpracy między pedagogami z Polski i z Ukrainy. Nasze nowe czasopismo „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna” jest przykładem nowoczesnego forum wymiany naukowej w wymiarze międzynarodowym.

Chcielibyśmy kontynuować i rozwijać dotychczasowe wspólne inicjatywy Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Ich praktycznym wyrazem są realizowane przez pedagogów pracy z naszych krajów badania dotyczące szeroko rozumianej edukacji dorosłych. Ich wyniki będą publikowane na łamach naszego czasopisma. Pozwoli to na wymianę myśli oraz porównania dotyczące formułowanych aktualnie celów edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz dróg prowadzących do ich realizacji.

Współczesna, ale przede wszystkim przyszła praca zawodowa jest i będzie w coraz większym stopniu uzależniona od zdobyczy techniki i będących ich pochodną rozwiązań technologicznych. Tempo zmian w tym zakresie powoduje konieczność ciągłego uczenia się. Nie wystarczają już kompetencje zdobyte w szkole, na uczelni (edukacja formalna), należy je w umiejętny sposób uzupełniać i doskonalić na różnego rodzaju studiach podyplomowych, kursach specjalistycznych, szkoleniach praktycznych i warsztatach – w drodze edukacji pozaformalnej. Dopełnieniem staje się edukacja nieformalna umożliwiająca zdobywanie nowych kompetencji w procesie pracy. Przed pracownikiem staje więc zadanie budowania swojej pozycji zawodowej polegające na konsekwentnym rozszerzaniu i pogłębianiu kompetencji będących rezultatem edukacji formalnej. W tej sytuacji istotne staje się opracowanie

mechanizmów pozwalających na dokumentowanie, a następnie potwierdzenie (walidację) kompetencji opanowanych dzięki aktywności w sferze edukacji pozaformalnej i nieformalnej. Wydaje się, że ta problematyka będzie w nadchodzących latach wiodąca w obszarze edukacji dorosłych.

Wzajemne czerpanie z naszych rozwiązań programowych i organizacyjnych w tym zakresie z pewnością przyczyni się do efektywniejszego łączenia teorii z praktyką edukacyjną.

Zapraszam autorów z Polski i z Ukrainy do publikowania swoich tekstów na łamach „Edukacji Zawodowej i Ustawicznej”.

Redakcji życzę sukcesów związanych z integracją środowisk pedagogicznych oraz z upowszechnianiem prac pedagogów naszych krajów.



Stefan M. Kwiatkowski

Vice-president of Educational Committee of Pedagogical  
Polish Academy of Sciences.

Chancellor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw

## **ANOTHER STAGE OF UKRAINIAN AND POLISH PEDAGOGUES COOPERATION**

We are to start another stage of Ukrainian and Polish pedagogues cooperation. Our new magazine “Professional and Lifelong Education” is an example of a modern forum of scientific exchange in international dimension.

We would like to continue and develop previous shared initiatives of Educational Committee of Pedagogical and Educational Sciences and National Academy of Sciences of Ukraine. Their virtual evidence is research done by pedagogues from our countries concerning adult education in a broad sense. The results of the research will be published in our magazine. It will allow us to exchange thoughts and comparisons concerning the present aims of formal, non-formal and informal education and ways to accomplish them.

Modern, and above all future professional work is and is going to be dependent on scientific development and derivative technological solutions. The pace of changes in this area causes a necessity of permanent education. Skills gained at school and at university (formal education) are not enough anymore so they should be complemented and improved in a skilful way. To gain this, we should enrol specialist courses or postgraduate studies and practical trainings – as a way of non-formal education. Informal education that allows to gain additional skills at work is a complement of above mentioned suggestions. Thus, an employee faces a task to enhance their career which can be done through gradual improvement of their skills that are a result of formal education. In such a situation it is essential to formulate mechanisms that enable to report and evaluate skills accomplished thanks to activity in non-formal and informal education. It seems that these issues will be essential in the area of adult education.

The mutual use of our curricular and organisational solutions in this area will contribute to more effective conflation of theory with educational practice.

All the authors from Poland and Ukraine are welcomed to publish their articles in “Professional and Lifelong Education” magazine.

I would like to wish the Editorial Office successes related to integration of pedagogical environment and popularization of articles of pedagogues from Poland and Ukraine.

Лілія Гриневиц  
Міністр освіти і науки України

---

**ВІТАЛЬНЕ СЛОВО МІНІСТРА ОСВІТИ І НАУКИ  
УКРАЇНИ ЧИТАЧАМ ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКОГО  
/ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО ЩОРІЧНИКА  
«EDUKACJA ZAWODOWA  
I USTAWICZNA» /  
«ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА»**

На початку XXI століття винятково важливого значення набуває орієнтація освіти на забезпечення соціально-культурного прогресу, розвиток креативного, інноваційного потенціалу кожного члена суспільства. Соціально-економічне значення неперервної професійної освіти посилюється сучасною демографічною ситуацією, характерною для європейських країн; складним соціально-політичним середовищем, де повноцінний розвиток особистості стає неможливим без готовності до активної участі в мінливих суспільних процесах й адаптації в умовах зростаючої мобільності й культурної, етнічної та мовної різноманітності.

В Україні функції головного організатора впровадження прогресивних національних та європейських ідей неперервної професійної освіти реалізує Міністерство освіти і науки України у тісній співпраці з Національною академією педагогічних наук України та її структурними підрозділами: Інститутом педагогіки, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститутом професійно-технічної освіти, Інститутом обдарованої дитини, Університетом менеджменту освіти, а також Академією державного управління при Президентові України.

За сприяння МОН України започатковано проект, спрямований на професіоналізацію освіти дорослих та підтримку громадських ініціатив з громадянської освіти (ініціатива Представництва Німецької асоціації народних університетів DVV International у співпраці з Українською асо-

ціацією освіти дорослих та Ініціативним центром сприяння активності та розвитку громадського почину «Єднання»); створено громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих», яку у червні 2016 р. прийнято до Європейської Асоціації освіти дорослих. Здійснюються комплексні фундаментальні дослідження з проблем неперервної професійної освіти в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та інших установах НАПН України, а також в Інституті модернізації змісту освіти МОН України та Національному інституті стратегічних досліджень при Президентові України.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є активізація міжнародної співпраці між Україною та Республікою Польща, що здійснюється відповідно до укладеної 19 січня 2015 року Угоди між Міністерством освіти і науки України та Міністерством національної освіти Республіки Польща. Сторонами здійснюється обмін студентами, аспірантами, стажистами та науково-педагогічними працівниками, що сприяє розвитку співпраці між вищими навчальними закладами двох країн. У рамках співробітництва у галузі науки і технологій реалізовано майже 200 двосторонніх науково-дослідних проєктів, пов'язаних з пошуком шляхів, ресурсів та технологій удосконаленню змісту освіти.

Багаторічна системна міжнародна співпраця Національної академії педагогічних наук України з освітніми інституціями та вищими навчальними закладами Республіки Польщі спрямована на подальше посилення методологічного, теоретичного й методичного забезпечення неперервної професійної освіти в обох країнах, вирішення комплексної проблеми рівного доступу до якісної освіти, створення умов для освіти впродовж життя.

Співпраця науковців та освітян України і Польщі є важливою складовою європейських інтеграційних процесів, а культурні й науково-освітні стосунки між двома державами відображають загальні еволюційні тенденції двосторонніх взаємин. Наявність загальних тенденцій розвитку неперервної професійної освіти в Європі, бажання і прагнення до зближення наукових досягнень у вимірах інтеграційних процесів зумовили міжнародний формат польсько-українського / українсько-польського щорічника «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» / «Неперервна професійна освіта».

Перше видання цього щорічника є результатом спільного міжнародного науково-освітнього проєкту між Національною академією педагогічних наук України, Комітетом педагогічних наук Польської академії наук, науковим товариством «Польща-Україна», Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві. Філософсько-педаго-

гічні засади щорічника спрямовані на створення можливостей вільного сприйняття, наукового осмислення та практичного запровадження кращих світових, європейських і вітчизняних надбань теорії і практики неперервної професійної освіти.

У першому випуску цього щорічника презентуються оригінальні теоретичні, фундаментальні, порівняльні студії з питань реформування освіти й оцінки досвіду підготовки педагогів у різних системах освіти, педевтології, професійного розвитку упродовж життя, концепції і методики викладання спеціальних дисциплін у професійних навчальних закладах українських і польських освітян, відомих і шанованих в науково-педагогічному європейському просторі.

Маємо надію, що польсько-український (українсько-польський щорічник «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna») «Неперервна професійна освіта» стане інноваційною освітньою платформою, відкритою до наукового діалогу щодо пошуку оптимальної дієвої моделі подальшого розвитку неперервної професійної освіти в Україні і Польщі, до генерації наукових ідей та міжнародного обміну практичним досвідом освітян обох країн.

Висловлюємо вдячність нашим польським партнерам за співпрацю з науковими й освітніми інституціями України, що сприяє входженню України у загальноєвропейський цивілізаційний простір. Розвиток українсько-польської співпраці у галузі освіти має спрямовуватися на утвердження філософії освіти на засадах «сродної» праці, зміцнення науково-освітніх взаємин, академічних традицій.

Щиро сподіваємося на подальшу співпрацю з метою обміну творчими здобутками та результатами наукових пошуків.



Lilia Hryniewicz

Minister of Education and Science of Ukraine

---

**SALUTATORY ADDRESS OF THE MINISTER  
OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE  
TO READERS OF THE POLISH-UKRAINIAN /  
UKRAINIAN-POLISH ANNUAL “EDUKACJA  
ZAWODOWA I USTAWICZNA” /  
“CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION”**

At the beginning of the XXI century education orientation on social and cultural progress, creative innovation potential of each member of society development are becoming of prime importance. Social and economic significance of continuous professional learning is being reinforced by modern demographic situation, typical for European countries; sophisticated social and political environment, where rigorous development of personality is impossible without readiness to actively participate in changeable social processes and adaptation under the conditions of growing mobility and cultural, ethnic and language diversity.

In Ukraine the Ministry of Education and Science realizes the functions of principle organizer of progressive national and European ideas of continuous professional learning implementation with close cooperation with the National Academy of Educational Sciences of Ukraine and its structural departments: Institute of Pedagogy, Institute of Pedagogical and Adult Education, Institute of Vocational Education, Institute of Gifted Child, University of Educational Management, and the Academy of State Management under the President of Ukraine.

With MES of Ukraine assistance the project directed to professionalize adults learning and to support social initiatives on social education (the initiative of the Representative of the German Association of People’s Universities

DVV International with the help of Ukrainian Association of Adult Education and Initiative Centre of Activity and Development of Social Innovation Promotion “Joining up”) was launched; the social union “Ukrainian Association of Adult Education” was founded. Complex fundamental researches on the problem of lifelong learning are being exercised at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine and other institutions of NAES of Ukraine, also at the Institute of Education Contents Modernization of MES of Ukraine and the National Institute of Strategic Research under the President of Ukraine.

One of the priorities in education reforms is activation of international cooperation between Ukraine and Republic of Poland which is legislated according to the Agreement of January 19<sup>th</sup>, 2015 concluded between the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of National Education of Republic of Poland. Both sides exchange students, postgraduates, probationers and research and pedagogical workers to promote the development of cooperation among higher educational institutions of these two countries. Within the frames of cooperation in the field of science and technologies almost 200 bilateral scientific-research projects regarding the search of ways, resources and methods of education contents improvement were realized.

Long-term systematic international cooperation of the National Academy of Educational Science of Ukraine with educational institutions and institutes of higher learning of Republic of Poland is aimed to further improvement of methodological, theoretical and methodical provision of continuous professional education in both countries, solution of complex problem of equal access to qualitative education, promoting conditions for lifelong education.

Cooperation of researchers and pedagogues of Ukraine and Poland is very important component of European integral processes. Cultural and scientific and educational relations between two states reflect general evolutionary processes in bilateral contacts. The presence of general trends in continuous professional education development in Europe, eagerness and aspiration for approach of research achievements within the integration processes stipulated the international format of the Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish annual «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» / “Continuous Professional Education”.

The first issue of this annual is a result of joint international scientific-educational project between the National Academy of Educational Science of Ukraine and the Committee of Pedagogical Sciences of the Polish Academy of Sciences, Scientific society “Poland – Ukraine”, the Academy of Special Education named after Maria Grzegorzewska in Warsaw. Philosophic and pedagogical principles of the annual ensure the creation of free perception,



scientific comprehension, and practical implementation of the best world-wide, European and national achievements in the theory and practice of continuous professional education.

Original theoretic, fundamental, comparative studies on the problems of education reforms and assessment of pedagogues' training experience in different education systems, pedevtology, lifelong professional development, Ukrainian and Polish pedagogues' concepts and methods of teaching of special subjects at professional educational institutions were presented in the first issue of this annual.

We hope that the Polish-Ukrainian (Ukrainian-Polish annual «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna») "Continuous Professional Education" will serve as an innovation educational platform, open to scientific dialogue on the search of optimal efficient model of continuous professional education in Ukraine and Poland further development, to research ideas generation and international practical experience exchange between both countries' educators.

We are very grateful to our Polish partners for cooperation with research and educational institutions of Ukraine promoting integration of Ukraine into all-European civilized space. The development of Ukrainian-Polish cooperation in the branch of education has to be directed to the consolidation of the philosophy of education on the principles of mutual cooperation, strengthening the research and educational relationships, academic traditions.

We have sincere confidence in future cooperation to exchange creative achievements and the results of research.



Василь Кремень

президент Національної академії педагогічних наук України  
дійсний член НАН України і НАПН України  
президент Товариства «Знання» України

---

## **ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ЧИТАЧАМ ПОЛЬСЬКО- УКРАЇНСЬКОГО / УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО ЩОРІЧНИКА «ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА»**

Вітаємо наукову спільноту із започаткуванням видання щорічника «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» / «Неперервна професійна освіта», на сторінках якого презентуватимуться теоретичні і методологічні напрацювання, практичний досвід і результати досліджень з проблем неперервної професійної освіти.

Сучасний цивілізаційний розвиток позначений швидкою зміною ідей, знань, технологій, що відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. В умовах традиційної освіти неможливо ні в школі, ні в найкращому університеті навчити людину на все життя, оскільки здобуті в навчальному закладі знання вже через деякий час втрачать свою актуальність. Навпаки, з'являться нові знання і компетентності, без оволодіння якими людина не буде ні конкурентоспроможним фахівцем, ні ефективним членом суспільства.

У ХХІ столітті здобуття знань стає сутнісною рисою способу життя кожної людини. Саме тому неперервна освіта має забезпечувати фахову, спеціальну і гуманітарну підготовку, що зумовлює високий рівень її соціальної зрілості, освіченості, загальнолюдської і професійної культури. Система освіти покликана озброювати учнівську і студентську молодь, а також різні категорії дорослого населення основоположними знаннями, впливати на формування адекватного розуміння сутності суспільства і людини, їх взаємних впливів у процесі розвитку. Саме освіта упродовж

життя зумовлює перманентний розвиток творчого потенціалу особистості, сприятиме всебічному збагаченню її духовного і культурного потенціалу, забезпечуватиме цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність у процесі ступеневої професійної підготовки у закладах освіти, а також шляхом самоосвіти.

Як зазначено у Меморандумі неперервної освіти Європейського Союзу (2000 р.), повноцінний розвиток особистості у складному соціально-політичному середовищі сучасного світу стає неможливим без готовності до активної участі у суспільних процесах й адаптації до культурної, етнічної та мовної різноманітності. І лише освіта у найширшому розумінні цього слова може допомогти успішно впоратися із цим завданням забезпечення успішної функціональності.

Тому надзвичайно важливими стають не лише вміння вчитися і бажання продовжувати своє навчання самостійно, а й толерантність, полікультурність, міждисциплінарність як підгрунтя взаєморозуміння, співробітництва, співтворчості, про що свідчить підписана 25 жовтня 2016 року Генеральним директором ЮНЕСКО Угода між ЮНЕСКО та Національною академією педагогічних наук України про відкриття кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, покликана активізувати співпрацю науковців і освітян НАПН України й інших інституцій України, Європи та інших регіонів світу.

Співпрацю польських і українських науковців у вирішенні питань неперервної професійної освіти започатковано наприкінці XX століття. У 1998 – 2015 рр. видавався українською і польською мовами польсько-український / українсько-польський щорічник «Професійна освіта: педагогіка і психологія». Презентація першого випуску відбулася в Посольстві Республіки Польща в Україні. У грудні 2006 року укладено Угоду про співробітництво між Академією педагогічних наук України та Польською академією наук, до складу якої входить Комітет педагогічних наук. У жовтні 2005 року відбувся Перший польсько-український / українсько-польський форум у Варшаві та Устрою, а у вересні 2015 року в Києві – VI Українсько-польський / польсько-український форум.

Упродовж останнього десятиліття активно працює міжнародне наукове товариство «Польща–Україна», очолюване професором, доктором хабілітованим, іноземним членом НАПН України Франтішеком Шльосеком. Науковці академічних інститутів беруть участь у загальнопольських методологічних семінарах, а також літніх наукових школах з проблем пе-

дагогіки і психології, організованих Академією спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві.

За роки незалежності в Україні проведено понад 40 циклічних міжнародних конференцій (у Києві, Вінниці, Житомирі, Кам'янці-Подільському, Львові, Хмельницькому), в яких активну участь брали польські вчені. За результатами цих конференцій видано збірники наукових праць, де представлено творчий доробок науковців-педагогів обох країн. Вісім провідних польських учених обрано іноземними членами НАПН України, а чотирьом – присвоєно звання «Почесний доктор НАПН України». За багаторічну співпрацю та науковий внесок в її здійснення польських колег – іноземних членів НАПН України відзначено медалями «Ушинський К.Д.», «Григорій Сковорода» і грамотами Національної академії педагогічних наук України.

Плідна взаємодія упродовж багатьох років і започаткування нового польсько-українського / українсько-польського щорічника «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» – «Неперервна і професійна освіта» сприятимуть удосконаленню системи неперервної освіти України та подальшому розвитку співпраці з польськими науковцями.



Wasył Kremien

President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Academician of the NAS of Ukraine and the NAES of Ukraine

President of the Society “Knowledge” of Ukraine

---

**SALUTATORY ADDRESS TO READERS  
OF THE POLISH-UKRAINIAN / UKRAINIAN-POLISH  
ANNUAL “CONTINUOUS  
PROFESSIONAL EDUCATION”**

Greetings to the scientific community on launching the publication of the annual «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» / «Continuous Professional Education» in which the theoretical and methodological research papers on the problems of continuous professional education will be published.

Modern civilized development is designated by the rapid change of ideas, knowledge, technology, which occurs more promptly than the change of human generations. Under the conditions attaching to traditional education it is impossible both at school and at the best university to teach a person for the whole life, because knowledge acquired in educational institution soon lose its actuality. On the contrary, new knowledge and competences would appear, without mastering which this person could be neither competitive specialist nor effective society member.

In the XXI century learning becomes essential feature of a person’s lifestyle. Therefore lifelong education has to ensure professional training, which stipulate the high level of one’s social maturity, intelligence, human and professional culture. Educational system is called upon to equip students and various categories of adults with fundamental knowledge, to influence the forming of adequate understanding of human and society essence, their reciprocal influence in evolvement. It is lifelong education that stipulates permanent development of person’s creative potential, provides all-round enrichment of one’s spiritual and cultural potential, ensures purposeful systematic cognitive

activity in the process of multistage professional training in the educational institutions and through the self-education.

According to the European Union's Memorandum on Lifelong Learning (2000), adequate development of a person in the complex social and political environment of contemporary world becomes impossible without readiness to active participation in social processes and adaptation to cultural, ethnic and language diversity. Thus only education in the widest meaning of this word could help in successful getting along with this task – to guarantee efficient functioning.

Therefore the most important are not only the ability to study and desire to continue one's learning individually, but also tolerance, polyculture, interdisciplinarity as the subsoil of mutual understanding, cooperation, creative activity, which were confirmed by the Agreement of October 25<sup>th</sup>, 2016 between UNESCO and National Academy of Educational Sciences of Ukraine on opening the UNESCO Chair "XXI Century Continuous Professional Education", signed by the UNESCO Director-General. The Chair will be launched on base of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine and aimed on cooperation activation between the NAPS of Ukraine's researches and educators, and other Ukrainian, European and world regions institutions.

Cooperation between Polish and Ukrainian researchers on the problems of continuous professional education started at the end of the XX century. The Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish annual "Professional Education: Pedagogics and Psychology" was being published in 1998 – 2015 in Ukrainian and Polish languages. Presentation of its first issue was held in the Embassy of Republic of Poland in Ukraine. The Agreement on cooperation between the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the Polish Academy of Sciences, including the Committee of Pedagogical Sciences, was signed in December 2006. The first Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish Forum was held in Warsaw and Ustron in October 2005 and Ukrainian-Polish / Polish-Ukrainian Forum took place in Kyiv in September 2015.

During the last decade the international scientific society "Poland – Ukraine" headed by Professor, Honored Doctor of Sciences, Foreign Member of the NAPS of Ukraine Franciszek Szlosek has been actively functioning.

The researchers of Academic institutes take part in methodological seminars in Poland and also participate in summer scientific schools on pedagogics and psychology, organized by the Academy of Special Education named after Maria Grzegorzewska in Warsaw.



Over a period of independence more than 40 cyclic international conferences (in Kyiv, Vinnytsia, Zhytomyr, Kamianets-Podilskyy, Lviv, Khmelnytsky) in which Polish scientists took active part were held in Ukraine.

As a result of these conferences the collections of scientific works, in which the studies of the pedagogues-researchers of both countries are represented, were issued. Eight prominent Polish scientists were elected to be Foreign Members of the NAPS of Ukraine; four were awarded the title “NAPS of Ukraine Honorable Doctor of Science”. Polish colleagues – the NAPS of Ukraine Foreign Members for many years of cooperation and scientific contribution into its realization were honored by medals “Ushynskyy K.D”, “Hrygoriy Skovoroda” and the NAPS of Ukraine’s Diplomas of Merit.

Fruitful cooperation for many years and launching the new Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish Annual «Edukacja Zawodowa i Ustawiczna» – “Continuous Professional Education” would provide the improvement of Ukrainian system of continuous education and further development of cooperation with Polish scientists.



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**



Василь Кремень

---

## **«СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ» У ВИМІРАХ СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ**

### **„SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY” W WYMIARZE WSPÓŁCZESNYCH WYZWAŃ CYWILIZACYJNYCH**

### **“KNOWLEDGE SOCIETY” IN THE DIMENSION OF MODERN CIVILIZATION CHALLENGES**

На початку XXI ст. неперервна освіта є пріоритетом у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства. У світі поступово утверджується суспільство знань. З метою попередження відставання від прогресивних змін людина має формуватися як знаннева, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Знання мають стати основою діяльності, поведінки і життя людини у будь-якій сфері. Для такої людини навчання стає сутнісною ознакою життєвої стратегії. Людина розумна в XXI ст. – це людина, яка постійно навчається.

В епоху інформаційного суспільства неперервна освіта покликана сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку держави, є нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти впродовж життя, чітка національна позиція в цій сфері сприятимуть перетворенню України на цивілізовану демократичну країну, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства, що спрямоване на становлення знанневої парадигми.

У суспільстві знань неперервна освіта покликана забезпечити підтримку індивідуальних освітніх траєкторій людини, сприяти розвитку її здатності навчатися упродовж усього життя, що передбачає підготовку

особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному вимірах в умовах трансформаційних змін.

Сучасні дискусії про знання та соціальні трансформації чітко демонструють доцільність і актуальність питання філософського і соціологічного статусу концепції суспільства знань, а у підсумку – питання про те, наскільки ми можемо не лише оперувати терміном «суспільство знань», але й визначити в ньому місце науки, знання, освіти і, зрештою, людини. Спроба дати відповідь на це питання вимагає звернення до аналізу ситуації, що виникла в сучасному світі під впливом розвитку науки і знання. Це стосується не лише технологій, але й соціального аспекту життя.

Як фактор соціального і економічного розвитку, в ХХ ст. знання та зростання його соціальної ролі також опинилися у фокусі цих дебатів. Зокрема було обґрунтовано зростання ролі технологій і технічних експертів у наростаючій невідповідності між прискоренням прогресу технологій і низькими темпами модернізації соціальних і політичних інститутів. Міркуючи в руслі цієї логіки, *Дж. Гелбрейт* увів поняття «техноструктура» для опису якісно нової ролі технологій і технічних експертів в організації управління новим станом суспільства. На думку вченого, саме технічний прогрес та інвестиції в освіту і науку є найважливішими передумовами становлення суспільства добробуту.

Наука і техніка у сучасному світі набувають функції легітимації домінування. У процесі подальших трансформацій, які сприяли становленню глобального світу, все більшого вжитку набуває термін «інформаційне суспільство». Таким чином, радикально розширилися можливості використання інформації практично в усіх сферах життя: промисловості, науці, освіті, а також у структурах управління. Нові інформаційні технології стрімко перетворилися в повсякденну реальність сучасної людини і так само стрімко почали змінювати цю реальність. Така ситуація корелюється з глобалізацією, що зумовило постановку кардинально нових проблем і зробило необхідним їхнє вирішення.

Наука, особливо освіта, як процес і діяльність постали перед необхідністю враховувати дані трансформаційні зміни, які, з одного боку, зумовили проблемність їхнього розвитку, а з іншого – стимулюють перехід до нової інноваційної системи навчання і культури мислення. Зокрема потрібно враховувати такий надзвичайно важливий для сьогодення фактор, як інформаційні технології, розширення діяльності яких перетворило увесь світ власне в інформаційний. Розробка електронних засобів оброблення, збереження і розповсюдження інформації, створення глобальних комунікативних систем (Інтернет-мережа) були зумовлені осо-

бливостями західноєвропейської культури. Традиційна орієнтація західної людини на розумні принципи організації життя обов'язково передбачає повноту і доступність інформації в світі, що зумовлює орієнтацію людини на наукову раціональність, демократичні інститути, ліберальні цінності тощо.

Попри критичні зауваження у жодному разі не потрібно заперечувати і ставити під сумнів значущість інформаційних технологій для неперервної освіти. Йдеться про те, що в реальності нові інформаційні технології, продукт розвитку раціональної науки і потреб у вільному обміні інформацією, стимулюючи розвиток ліберальних європейських цінностей, разом із тим породжують феномени, які призводять до втрати смислу цих цінностей. Окрім того, могутність інформаційних технологій, що використовуються засобами масової інформації, настільки перекривлюють відповідні можливості індивіда, що фактично позбавляють його власних інформаційних основ. При цьому окрема людина втрачає основи не лише для критичної оцінки отриманих у засобах масової інформації повідомлень і знань, але й взагалі позбавляється можливості формувати структуру своїх знань та уявлень. Через небувалу інтенсифікацію інформаційних потоків контроль над ними передбачає контроль над складними високотехнологічними засобами обробки інформації. А оскільки такі засоби доступні далеко не всім, то це неминуче призводить до сваволі окремих соціальних і культурних груп у відборі інформації. У результаті індивіду не завжди вдається дійти до власних реальних основ оцінки тієї чи іншої ситуації<sup>1</sup>. Ця обставина насамперед безпосередньо стосується освіти, оскільки саме вона повинна наповнювати знання смислом.

У неперервній освіті набуває особливої вартості врахування проблеми «деонтологізації знання». Суть цієї проблеми полягає в тому, що знання, досягнення якого є метою всієї наукової, пізнавальної, освітньої діяльності, підміняється інформацією. У результаті цього людина насправді живе в інформаційному світі та фактично є інформаційним об'єктом, хоча все ще не мислить себе таким. Інформаційна сфера, простір смислів, світ ідей, в якому людина та її культурні спільноти змушені існувати являє собою особливий світ, що розвивається за особливим законами. Для того, щоб зрозуміти цей світ і навчитися адекватно діяти в ньому, необхідно не лише доповнити наші базові знання про нього новими уявленнями і поняттями, які ми не можемо знайти в існуючому методологічному інструментарії, оскільки «об'єкти і процеси інфосвіту

<sup>1</sup> Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре, Вопросы философии, № 12/2003, с. 5.

кардинально відрізняються від об'єктів і процесів, які ми знаємо і вивчаємо в класичній і некласичній картинах світу»<sup>2</sup>. Вказані обставини одним із найголовніших завдань для наукового пізнання і навчального процесу виокремлюють необхідність враховувати фактор інформаційного світу.

У результаті потрібно ґрунтуватися на факті, що нові інформаційні технології, завдяки яким й утворився інфосвіт (інформаційний універсум), перетворилися в один з найбільш сильних техногенних факторів, які постійно змінюють, перебудовують наше соціальне, культурне середовище, що призводить до його постійних змін. Це зумовлено здатністю сучасних інформаційних систем обробляти величезні обсяги інформації, що дозволяє науковцям, суб'єктам навчання (вчителю та учням) бути максимально самостійними. У такій ситуації підвищення якості освіти, самостійності навчальних закладів та суб'єктів навчання безпосередньо пов'язані. Чим вища самостійність, тим вища якість. Чим вища зарегульованість, тим нижча і якість освіти, і знань її випускників<sup>3</sup>. У такій ситуації система постає перед викликами, які породжені інфосвітом.

Враховуючи всепланетарність інформаційних технологій, потрібно відзначити інтернаціоналізацію неперервної освіти. Нині багато українців за допомогою дистанційних форм навчання можуть дешево (а також безкоштовно) навчатися у кращих зарубіжних вищих навчальних закладах. На сучасному етапі на освітньому ринку спостерігаються глобальна конкуренція, університети ведуть боротьбу за кращих абітурієнтів. В Україні на сьогодні тисячі молодих людей проходять навчання іншими мовами, використовуючи іноземні освітні курси. Потрібно враховувати, що закордонні вищі навчальні заклади, зважаючи на інтеграцію України в Європейський Союз, будуть цілеспрямовано входити в українську систему освіти, пропонуючи безкоштовне дистанційне навчання і надаючи підтримку у вигляді грантів. Експерти вважають, що розповсюдження безкоштовної онлайн-освіти від великих університетів призведе до закриття малих і слабких вищих навчальних закладів.

Важливим викликом для системи сучасної неперервної освіти є поява технологій безпосереднього завантаження «програмного контенту» в мозок людини, що в багато разів збільшить можливості людини, а також буде інструментом контролю над нею. Ще 20 років тому відомий

<sup>2</sup> В.С. Меськов, Мир информации как тринитарная модель Универсума, Вопросы философии, № 5/2010, с. 58.

<sup>3</sup> В.С. Сизов, Форсайт-исследования системы образования, Философия хозяйства, № 3/2015, с. 181.



учений і популяризатор науки *М. Епштейн* писав: «Мені вже надзвичайно важко читати книги, переповзати поглядом з рядка на рядок, і я час від часу ловлю себе на дивному жесті: шукаю в своєму тілі щілину, куди можна засунути диск і одразу перемістити в себе всі потрібні мегабайти. Так я звик поповнювати інформацією свій службовий мозок-комп'ютер. За декілька секунд він може “проковтнути” і дослівно запам'ятати 100 мегабайтів, 30 тисяч сторінок, а я за все своє життя стільки не запам'ятаю, навіть якщо і прочитаю їх. Мені не вистачає очей і слуху, щоб увібрати інформацію, і мені не вистачає рота і рук, щоб передати назовні сигнали, які рухаються нейронами мого мозку. Читання, слухання, говоріння, написання, всі ці дії губами, очима, вухами, руками – до смішного неефективні засоби інтелектуального спілкування: це коні, якими до місця запуску доставляють ракети»<sup>4</sup>.

На думку *М. Епштейна*, 99,99% інформації залишаються поза нашою свідомістю, а наш розум хоче безпосередньо підключатися до інших розумів і разом з ними осмислювати світ. Комп'ютер – це недосконала імітація недосконалого оригіналу, але Мережа вже є прообразом всесвітнього і миттєвого зв'язку розумів. Потрібно враховувати, що інформація – накопичене знання – це лише початкова, примітивна форма інтелектуального обміну. Співвідношення між «мертвим» знанням і живим мисленням стрімко змінюється на користь живого, як і співвідношення між «минулим» (опредметненим у машинах, приладах), і «живою» працею, діяльністю. Раніше знання накопичувалося у малорухомих формах (книги, бібліотеки), які робили неможливим його швидке і масштабне перетворення. Тепер основні інформаційні ресурси людства можуть поповнюватися миттєво і є доступними кожному відвідувачу Мережі<sup>5</sup>.

Таким чином, інформаційна доба прокладає шлях трансформаційній добі, яким фактично стає ХХІ століття. Започатковуються інші, коротші зв'язки між узагальненням (інформацією), повідомленням (комунікацією) і залученням-перетворенням (трансформацією). «Сьогодні, – як зазначає метр теорії інформаційного перетворення світу *М. Каку*, – ми перебуваємо на порозі епохального переходу: від пасивного спостереження Природи до хореографії її чаруючого танцю... Ера, яка настає, – одна з найбільш привабливих за всю історію: вона дозволяє нам пожинати плоди двохтисячолітнього розвитку науки. Доба Відкриття в науці наближається до завершення, поступаючись місцем добі Доміну-

<sup>4</sup> М. Эпштейн, *Debut de siecle или от пост- к прото-*, Манифест нового века, Знамя, № 5/2001, с. 197.

<sup>5</sup> М. Эпштейн, с. 198.

вання»<sup>6</sup>. У такій ситуації краще сказати не «Домінування», а «Залучення до Перетворення». Проте як би ми його не називали, очевидно, що це доба переходу від інформації в трансформацію. Таким чином, «ми – біологічна протоплазма технічної цивілізації, ми носії протоінтелекту, ми – протомашини, які називаються «організаціями». Ми – несміливі дебютанти на сцені техно-трансформаційної цивілізації»<sup>7</sup>.

У контексті тих змін, які відбуваються через вплив інформаційного світу, управління системою неперервної освіти в цілому починають здійснювати професійні менеджери, а не вчені і педагоги. Це засвідчує, що природа освітніх продуктів не змінюється, а змінюються технології надання навчальних і освітніх послуг. Наразі вже почався, а в найближчому майбутньому відбудеться масштабний перехід ринку освітніх послуг, зокрема за рахунок приходу на цей ринок «неосвітніх» і професійних організацій. Вищим навчальним закладам необхідно активізувати зусилля з генерування ефективних педагогічних інновацій. Лідирувати у світі будуть ті країни, які, окрім промислової могутності, здатні створити національну інноваційну систему освіти<sup>8</sup>.

Враховуючи європейський досвід реалізації інноваційних ідей на практиці економічного і соціокультурного життя, нова інноваційна система неперервної освіти повинна охоплювати як освітні організації, так і професійні спільноти, креативні університети, пізнавальні проекти різних наукових організацій та індивідуальні пропозиції. Система наукового пізнання і навчання повинна будуватися за мережевим принципом, ланками якої можуть бути різні агенти (суб'єкти). Інноваційна система неперервної освіти повинна функціонувати у сприятливому середовищі навчальних та наукових закладів і організацій, які активно розвиваються та незаангажовані жорсткими рамками одноманітних видів та форм навчання. І не менш важливо, що управління інноваційною неперервною освітою повинно бути не директивним, а індикативним, на засадах відкритості, справедливості, рівноправності.

Вказані перспективи оновлення неперервної освіти у контексті форсайту з врахуванням фактору інформаційного світу не означають, що останній постає єдиним визначенням епохи. Адже Мережа (Інтернет)

<sup>6</sup> M. Kaku, *How Science Will Revolutionize the 21-St Century*, New York, London et. al.: Anchor Books, Doubleday, 1997, 416 p., s. 5.

<sup>7</sup> М. Эпштейн, *Debut de siecle или от пост- к прото-*, Манифест нового века, Знамя, № 5/2001, с. 198.

<sup>8</sup> В.С. Сизов, *Форсайт-исследования системы образования, Философия хозяйства*, № 3/2015, с. 185-186.

на основі своєї всеосяжності утворює сферу діяльності, яка постійно генерує в комунікативних структурах суспільства все нові непроникні зміни. Людство виявляється втягнутим у досить інтенсивний стрімкий процес розвитку. Його наслідки полягають у тому, що ситуація відкритості, незавершеності того, що відбувається, є найбільш стабільною характеристикою теперішньої соціальної і культурної реальності – реальності, у формуванні якої найбільш активну участь беруть інформаційні технології. Ця ситуація зумовлює невизначеність сучасного життя. «Традиційні цивілізації, – зазначає французький філософ, дослідник проблем сучасної освіти *Е. Морен*, – жили у визначеності циклічного часу і вірили, що жертвоприношення, порою навіть і людські жертвоприношення, необхідні, щоб забезпечити належний хід історичних подій. Сучасна цивілізація жила у визначеності історичного прогресу. А сьогодні крах міфу про Прогрес веде нас до усвідомлення історичної невизначеності. Певний прогрес, звісно, можливий, але він є невизначеним. До цього додаються невизначеності, пов'язані – в нашу планетарну еру – зі швидкістю і прискоренням складних і випадкових процесів, які не в силах охопити ні розум людини, ні суперкомп'ютер, ні демон Лапласа»<sup>9</sup>.

Отже, розвиток неперервної освіти має ґрунтуватись на факті багатоманітності соціокультурної реальності, породженої інфосвітом, її складності та непередбачуваності. Адже навчання як процес і діяльність відбувається у соціокультурній реальності, концептуалізуючись у «суспільстві знань». У ролі теоретичного конструкту «суспільство знань» і його евристичний потенціал можуть розглядатися як на рівні соціальної метатеорії, так і в площині соціокультурної антропології та філософії освіти. «Суспільство знань» – це і мораль нового типу суспільної організації, і новий тип коеволюції людини і культури, і, зрештою, наступний виклик сучасним освітнім практикам<sup>10</sup>. У своєму змістовному зосередженні «суспільство знань», представляючи процес духовного виробництва і конструюючи нову соціокультурну реальність, створює нову, також раніше непередбачувану антропологічну ситуацію.

У цьому контексті інформаційне суспільство, трансформуючись в інформаційний світ, який продукує власне «суспільство знань», ство-

<sup>9</sup> Э. Морен, Образование в будущем: семь неотложных задач, Синергетическая парадигма. Синергетика образования, Изд. Прогресс, Традиция, Москва 2007, с. 68.

<sup>10</sup> М. Култаєва, Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти, Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів, Вид. Педагогічна думка, Київ 2011, с. 227.

рює власні культурний ландшафт та інформаційну субкультуру. В цій культурі відбувається розгортання процесу переходу до моделі нооферної цивілізації, оскільки характерними ознаками культурного виміру інфосвіту є антропізація, гуманізація та етизація всіх складових буття людини. Хоча ці тенденції ще себе не реалізували, проте їх наявність дедалі більше себе показує.

На основі завдань, які стоять перед сучасною наукою і освітою, особливо в контексті форсайту, зауважимо, що конструкт «суспільства знань» не повинен поставати у ролі певного ідеального середовища, в якому існує гармонія між всемогутнім знанням, наповнюючи індивіда (і «суспільство знань») лише позитивними емоціями і гуманістичними ідеалами. Однак потрібно враховувати реальність інформаційного світу, в глобальній Мережі якого пропонується знання, вже готове до споживання, – інформація. У результаті «деонтологізації знання» формується легковажне ставлення до знання, оскільки, як вважає австрійський філософ *К. П. Лісман*, «забувати непотрібне і навчитися новому є максимом, на яку повинен орієнтуватися член суспільства знань, разом із тим це є тим міфом, яке суспільство знань саморозповідає про себе»<sup>11</sup>. Така критика «суспільства знань» здійснюється на підставі емпіричних фактів і спостережень за культурними практиками інструменталізації знань у суспільствах, що вже зазнали наслідків перетворень під впливом «інформаціоналізму» (*М. Кастельс*).

Таким чином, доцільно акцентувати увагу на знанневому аспекті у неперервній освіті, а саме – не на певних негативних характеристиках і очікуванні «антропологічної катастрофи» і «духовної деградації», що виникли у результаті інформаційної революції, а на новому положенні науки в сучасному, трансформованому світі за усіма параметрами (соціальними, політичними, культурними). Питання постає так: якщо знання поступається інформації, то чи потрібна фундаментальна наука в «суспільстві знань»? Якщо суспільство йде шляхом, на якому домінантою постає економічна парадигма в її нинішньому положенні, то очевидним наслідком цих процесів буде зміна траєкторії розвитку теоретичного, фундаментального або «чистого» знання. Вона все більше спрямовується зовнішніми стимулами – політичними, військовими, соціальними (у широкому розумінні) замовленнями, а також залежить від системи грантів та інших способів фінансування. В підсумку правила якісної наукової діяльності можуть повністю втратити цінність, і їх витісняють

<sup>11</sup> К.Р. Liessmann, *Philosophie des verbotenen Wissens: Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Denkens*, Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2004, s. 17.

закони ринку. З історії бачимо, що знищити науку, яка продукує знання, можна досить просто і швидко, але на відновлення буде витрачено багато часу і великі асигнування. Наука має певну особливість: вона не може постати враз на пустому місці і не має переривати традицію мислення. Це об'єктивні закони її існування, і порушувати їх – означає знищувати науку «як сферу суспільної діяльності, без якої, варто зауважити, настає кінець цивілізаційного розвитку країни»<sup>12</sup>.

Для визначення проблеми варто нагадати думку видатного античного філософа *Платона* про роль філософів (а тоді філософами називали всіх вчених) у влаштуванні розумного і справедливого суспільства. Саме вони повинні керувати державою, оскільки були стурбовані не корисливістю і пошуком особистих привілеїв, а пізнанням істинного знання, на основі дотримання якого лише і можлива побудова «суспільства розуму». Очевидно, його не потрібно ототожнювати із сучасним розумінням «суспільства знань». Платон говорив про використання знання для теоретичного осмислення цілей і завдань спільного буття людей у державі, і на цій основі пропонував будувати політику, економіку, освіту. Знання представляло вищу цінність, вище якої було лише благо, в єдності з яким із знання народжується мудрість. У реаліях нашої епохи знання виступає винятково засобом, як сила і технологія влади. Отже, суспільство, засноване на знанні, і те, що сьогодні називають «суспільством знання», достатньо відрізняються між собою, насамперед роллю і місцем теоретичного знання і вчених. У результаті виникає переконання, що, ймовірно, здійснюється прогноз *К. Леві-Стросса* (одне з його передбачень – науки не буде зовсім), але не Платона з його сподіванням побудувати «суспільство розуму»<sup>13</sup>.

Враховуючи спосіб існування знання в сучасному світі, ряд дослідників пропонує говорити не про народження «суспільства знань», а про процес «сайєнтифікації», за словами *В. П. Візгіна*. Сайєнтифікація суспільства полягає в тому, що процес взаємодії людини зі світом та іншими людьми опосередкований наукою у формі опредметненого знання. Воно пронизує всі сфери суспільного організму, але при цьому набуває властивостей «продукту» або товару, предмету споживання, а не осягнення. Тобто на відміну від попередньої історії, коли розвиток суспільства визначався розвитком науки, тепер зростає залежність науки від потреб і фінансових можливостей суспільства. Єдність фізичної та

<sup>12</sup> В.Г. Кремень, Людський капітал формується завдяки педагогіці, «Голос України», № 241 (6245)/2015, с. 3.

<sup>13</sup> Наука. Технологии. Человек, Вопросы философии, № 9/2015, с. 15.

перетворювальної діяльності розуму було порушено перевагою техніко-інструментальних завдань над проблемами цілісного пізнання істини. Розуміння мети науки як пізнання істини набуває все більш декларативного характеру, поступово витісняється і замінюється конкретними проєктами досягнення користі та ефективності. Це цілком зрозуміло, враховуючи домінування принципів економіки в усіх сферах життя, особливо в культурі та науці<sup>14</sup>.

Отже, у неперервній освіті потрібна зміна статусу науки. Йдеться про те, що в «суспільстві знань», якщо розглядати його як певний концепт, відправну точку, то виробництво, розповсюдження і використання знань починає визначати всі економічні та соціальні процеси. Зрозуміло, як вважає В. А. Лекторський, що наука в такому суспільстві відіграє виняткову роль. Разом із тим наука змінюється у тому розумінні, що воно все більшою мірою зростається зі своїми технічними додатками. Виникає особливий феномен «технонауки». Важливо підкреслити, що «нові інформаційні технології, а потім так звані конвергуючі технології ВНС (біо-, нано-, інформаційні і когнітивні) утворюють нове життєве середовище людини і ставлять під питання багато звичних способів орієнтації у світі та традиційні людські цінності»<sup>15</sup>.

Життєвий світ людини є історичним і соціокультурним поняттям, що багато разів змінювалося, і сам життєвий світ був різним у різних культурах. При цьому він завжди зберігав певні інваріанти. На сьогодні під впливом науки і техніки відбувається зламування, викриття цих варіантів. У результаті сучасне «суспільство знань» намагається вийти за межі природних обмежень. Це не означає можливість їх «обійти» – поки що цього ніхто не може зробити. Йдеться про конструювання (з опорою на природні закони) нових утворень, які не можуть виникнути стихійно. Це стосується також і самої людини: як її психіки, так і її тілесності<sup>16</sup>. Таке конструювання є цілком реальним процесом у неперервній освіті, оскільки розробляються й існують відповідні технологічні засоби з урахуванням ефекту «технонауки». Її наслідком є ситуація, в якій вплив суспільства (насамперед його владних структур) на розвиток науки переважає вплив наукових ідей на розвиток суспільства. Сучасна техногенна цивілізація представляє собою матеріалізацію наукових ідей і теорій, і соціальна цінність науки набагато переважає рівень її

<sup>14</sup> Наука. Технологии. Человек, Вопросы философии, № 9/2015, с. 15.

<sup>15</sup> В. А. Лекторський, Философия, общество знания и перспективы человека, Вопросы философии, № 8/2010, с. 32.

<sup>16</sup> В.А. Лекторський, с. 33.



оцінки суспільством. Інституції науки, наукове знання і вчених – творців цього знання – суспільство цінує набагато менше, ніж опредметнені результати їхньої діяльності – матеріально-технічні цінності. У цьому полягає технократичне розуміння відношення суспільства до науки. «Пізнавальне ставлення до світу, яке сформувало теоретичну установку як базову цінність європейської культури, все більше відступає під тиском утилітарного ставлення до пізнання»<sup>17</sup>.

Зрозуміло, що в такій ситуації людина та її психіка опиняються у просторі постійного впливу нових наукових досягнень. «Розповсюдження нових інформаційних технологій, зокрема Інтернету, – зазначає *В. А. Лекторський*, – утворює колосальні можливості для маніпулювання психікою. Зникають непроникні кордони між моїм і не-моїм. З'являються нові обмеження людської свободи, виникає необхідність її переосмислення. Загострюється стара філософська проблема взаємозв'язку реального і уявного, а також знання і гадки, адже за допомогою інформаційних технологій можна фабрикувати знання про реальність, а тим самим до певної міри і саму реальність. Можна створювати віртуальне «Я» і в певному розумінні жити у віртуальному просторі, в якому “розчиняються” відмінності дійсного світу і світу сновидінь»<sup>18</sup>.

У наведених міркуваннях йдеться про становлення нової соціокультурної реальності, адже Інтернет як найбільш яскраве оприявлення досягнень сучасного інформаційного світу є і публічним, і персональним. Він є знаряддям і засобом діяльності, оскільки ми можемо керувати подіями, змінюючи картинки і файли, і zarazом незалежним від людини середовищем, у події якого користувач входить. Події, що відбуваються в Інтернеті, підпорядковуються логіці програмування, правилам послань, які визначили не лише розробники Інтернету, але й провайдери, веб-дизайнери, модератори. У результаті в Інтернеті утворюється реальність одночасно технічна і природна, публічна і персональна, керована людиною і незалежна від неї. Світ Інтернету як нова реальність – це світ віртуального спостерігача і zarazом світ, що охоплює всіх його користувачів. Це «світ особистого поля і зусиль віртуального спостерігача, його, так би мовити, віртуальне продовження, і світ діяльності (поля) всіх інших користувачів»<sup>19</sup>, – зазначає *В. М. Розін*.

<sup>17</sup> Наука. Технологии. Человек, Вопросы философии, № 9/2015, с. 15-16.

<sup>18</sup> В.А. Лекторський, с. 33.

<sup>19</sup> Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре, Вопросы философии, № 12/2003, с. 32.

У результаті ми приходимо до наступного: як у свій час виникнення і розвиток міста зумовило не лише становлення цивілізації, але й істотно змінило можливості та характер поведінки людини, так і Інтернет започаткував фактично нову цивілізаційну реальність. Як віртуальний урбаністичний світ і реальність, Інтернет буде постійно облаштовуватися у напрямі створення віртуальних середовищ і міст, де мільйони людей можуть працювати, творити, відпочивати, розвиватися, спілкуватися.

Для пізнавального, освітнього процесу і науки як діяльності з досягнення істинного знання потрібно враховувати, що в Інтернеті ми маємо справу з тією ж реальністю, лише схематизованою і залежною від іншої умовності. Привабливість Інтернету полягає в тому, що у ньому людина нагадує деміурга, оскільки сама творить, конструює нові світи (знаходить відповідні сайти, звертається до пошукових систем, ставить на обговорення свої проблеми тощо), а головне те, що індивід мислить і спілкується в світі, який сам створив. З одного боку, цей світ штучний, а з іншого – природний, який на декілька порядків збільшує ефективність, надає небачені раніше можливості. У цьому розумінні Інтернет є зовсім не паралельною відображаючою реальністю, а такою, що породжує новий віртуальний і реальний світ.

Потрібно пам'ятати, що так відбувалося завжди: новий семіозис утворює як нові можливості, так і подекуди нову соціальну реальність. Якщо ґрунтуватись на позиції, згідно з якою, людина є семіотичною і культурною істотою, то її зміна зумовлена зміною типів культури і семіозису. Наразі людина проходить саме таку трансформацію, пов'язану, зокрема з формуванням через вплив Інтернету нової соціокультурної реальності. І хоча техногенна цивілізація критикується у зв'язку з всезростаючими глобальними проблемами, все ж таки поступово проступають контури «метакультур» і нової глобальної цивілізації. «Глобальне, – вказує *Е. Морен*, – більше за контекст, це ансамбль, який містить різні частини, що пов'язані в ньому взаємним, маючим зворотну дію, або організований певним чином. Так, суспільство представляє собою щось значно більше, ніж контекст, оскільки це організуюче ціле, частинами якого ми є. Планета Земля є чимось більшим, ніж контекст, оскільки це і організуюче, і дезорганізуюче ціле, частинами якого ми є»<sup>20</sup>.

До метакультур належать суперорганізми соціального життя – це політичні (соціалізм, капіталізм), регіонально-господарські (економічні

<sup>20</sup> Э. Морен, Образование в будущем: семь неотложных задач, Синергетическая парадигма. Синергетика образования, Изд. Прогресс, Традиция, Москва 2007, с. 37.



зони) і релігійні метакультури (християнський, мусульманський світи) тощо. Для кожної метакультури (суперорганізму) характерним є поступове формування спільних інститутів, єдиних умов економічної діяльності, схожих структур влади, створення союзів та політичних об'єднань. Становлення сучасних метакультур пов'язано з транспортними системами і засобами зв'язку. Високі технології, нові економічні схеми і системи докорінно змінили багато соціальних процесів і структур, а також основні системи життєзабезпечення культури. На відміну від звичайних культур «субстрат метакультур» охоплює не лише людей, технології, мережі, але й окремі культури і національні держави.

Разом із тим ми повинні враховувати, що колосальний злет цивілізації за останні століття пов'язаний з інноваціями, досягненнями науки і техніки, до яких можна віднести й інформаційну революцію, зумовлену науково-технічними досягненнями. Цього було досягнуто не за рахунок надексплуатації (як вважають марксистки), не за рахунок накопичення капіталу (як вважають традиційні економісти), а саме за рахунок відкритої наукової, технічної та технологічної думки. Соціальні і культурні фактори, інституціональні середовища тут відіграють допоміжну роль важливих, але лише умов. Культура та інститути не ставлять питання, а визначають норми, традиції, які дають відповіді на всі питання. Ставити питання можуть лише люди, здатні виходити за межі заданих стереотипів, а отже – відкривати нові горизонти і перспективи змін<sup>21</sup>.

Людина – це принципово відкрита система, відкрита для осмислення і переосмислення. Така характеристика особливо важлива, коли ми говоримо про сучасність як метакультуру, оскільки за всіх її особливостей, породжених, крім того, впливом інформаційних технологій, людина продовжує залишатися соціальним індивідом. Останній зазвичай не діє за законами соціуму, а соціальний організм діє через нього і завдяки йому. Для соціального індивіда його власне життя невіддільне від культурного, яке може реалізовуватися у своїй повноті через неперервну освіту. Остання, використовуючи інформаційні технології та системи, дозволяє реалізувати потреби не лише у спілкуванні, але й у формуванні нових цінностей.

Ми живемо у період становлення нової цивілізації, де на місце звичних культур, національних держав і освіти постають «метакультури», Мережа (Інтернет), нові соціальні та інші глобальні перетворення, які змінюють світ, утворюючи метакультуру, «суспільство знань». Неперервна осві-

<sup>21</sup> М. Эпштейн, *Debut de siecle или от пост- к прото-*, Манифест нового века, Знамя, № 5/2001, с. 63.

та як частина культури і як соціальний інститут реалізує себе в індивідах. У результаті, коли йдеться про становлення соціуму або про питання його виживання, то більшість соціальних індивідів починають діяти насамперед відповідно до інтересів цілого, якими б дивними і незвичними вони не здавалися. Так було завжди і те саме відбувається сьогодні.

Проанализированы современные взгляды ученых, педагогов относительно социальных трансформаций, которые демонстрируют целесообразность вопроса философского и социологического статуса концепции общества знаний в измерениях непрерывного образования. Обосновано сущность понятия «общество знаний», определено в нем место науки, знания, образования, человека. Доказано, что наука, непрерывное образование столкнулись с необходимостью учитывать трансформационные изменения, которые стимулируют переход к новой инновационной системе обучения и культуры мышления. В эпоху информационного общества непрерывное образование призвано способствовать научному, социальному и экономическому развитию государства, является насущной необходимостью современности, а привлечение внимания к проблеме образования в течение жизни, четкая национальная позиция в этой сфере будут способствовать преобразованию Украины в цивилизованное демократическое государство, где интересы и потребности каждого человека являются предметом заботы государства и общества, направленного на становление образовательной парадигмы.

**Ключевые слова:** непрерывное образование, общество знаний, информатизация, информационализм, информационный универсум, информационные технологии, метакультура

**Abstract:** The current views of scientists, educators on the social transformations that demonstrate the feasibility issues of philosophical and sociological concepts of knowledge society status in the dimensions of lifelong learning are analyzed. The essence of “knowledge society” concept is substantiated; the location of science, knowledge, education and human in it has been defined. It is proved that science and continuous education faced the necessity to consider the transformational changes that stimulate the transition to a new innovative system of learning and cultural thinking. In the era of information society continuous education aims to promote scientific, social and economic development of the country, there is an urgent need today, and draw attention to the problem of lifelong education, a clear national position in this area will contribute to the transformation of Ukraine on civilized democratic state, where the interests and needs of everyone is taken care of state and society, which aims at becoming of knowledge paradigm.

**Keywords:** continuous education, knowledge society, information, informationalism, information universe, information technology, metaculture

## Бібліографія

- В.Г. Кремень, Людський капітал формується завдяки педагогіці, *«Голос України»*, № 241 (6245)/2015, с. 3.
- М. Култаєва, Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту «суспільства знань»; резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти, *Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів*, Вид. Педагогічна думка, Київ 2011, с. 226-248.
- В.А. Лекторський, Філософія, общество знания и перспективы человека, *Вопросы философии*, № 8/2010, с. 30-34.
- В.С. Меськов, Мир информации как тринитарная модель Универсума, *Вопросы философии*, № 5/2010, с. 57-68.
- Э. Морен, Образование в будущем: семь неотложных задач, *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*, Изд. Прогресс, Традиция, Москва 2007, с. 24-96.
- Наука. Технологии. Человек, *Вопросы философии*, № 9/2015, с. 5-39.
- Новые информационные технологии и судьбы рациональности в современной культуре, *Вопросы философии*, № 12/2003, с. 3-8.
- В.С. Сизов, Форсайт-исследования системы образования, *Философия хозяйства*, № 3/2015, с. 175-186.
- М. Эпштейн, Debut de siecle или от пост- к прото-, Манифест нового века, *Знамя*, № 5/2001, с. 195-205.
- М. Kaku, *How Science Will Revolutionize the 21-St Century*, New York, London et. al.: Anchor Books, Doubleday, 1997, 416 p.
- К.Р. Liessmann, *Philosophie des verbotenen Wissens: Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Denkens*, Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2004, s. 384.



Tadeusz Aleksander

---

## WYCHOWANIE W ZAKŁADZIE PRACY

### ВИХОВАННЯ В ЗАКЛАДІ ПРАЦІ

### EDUCATION IN A WORKPLACE

#### 1. Uwagi wstępne

Współczesny zakład pracy to nie tylko miejsce produkcji (przedsiębiorstwa przemysłowe) czy usług społecznych (biura i urzędy, np. marszałkowski, szpitale, sądy, firmy budowlane i transportowe, urzędy pocztowe, przedsiębiorstwa handlowe, grzewcze, zakłady gazownicze i in.), ale także teren intensywnego oddziaływania wychowawczego na zatrudnionych w nim pracowników. Ekonomiści i inni eksperci od spraw gospodarczych już dawno uznali, że każdy zakład pracy realizuje takie zadania, jak: wytwarzanie określonych wyrobów oraz świadczenie usług (materialnych i niematerialnych), wnoszenie do budżetu państwa ustalonego dochodu, zaspokajanie potrzeb bytowych, psychicznych i socjalnych pracowników oraz wychowanie (kreowania osobowości) pracowników. Zadania te są ze sobą ściśle powiązane. By zakład pracy mógł realizować – na odpowiednim poziomie – funkcje wytwarzania wyrobów i świadczenia usług, wnosić do budżetu państwa stosowną część dochodu, musi mieć dobrze rozwiniętą (wyszkoloną i wychowaną) kadrę pracowniczą, w dodatku stale wspieraną w dalszym rozwoju kompetencji zawodowych.

Zakład pracy jest miejscem działalności zbiorowej określonej społeczności pracowniczej funkcjonującym w oparciu o zorganizowany zespół ludzi powiązanych z sobą więzią produkcyjną, organizacyjną i treścią najrozmaitszych norm, które są regulatorem zachowań pracowników. Tworzący go ludzie, a także ich praca i zachowanie się, posiadane zasoby i wyposażenie oraz owe normy regulujące zachowania pracowników tworzą środowisko wycho-

wawcze zakładu pracy<sup>1</sup>. Istotą tego środowiska jest wytwarzanie określonych bodźców, które mają wpływ na osobowość pracowników, formując ją i zmieniając w kierunku pożądanym społecznie, a więc dokonujących zmian w osobowości. Zmiany te mogą mieć charakter ilościowy i jakościowy. Ilościowe mogą się wyrażać w wykonywaniu przez pracownika w miarę upływu czasu większej ilości czynności zawodowych w danej jednostce czasu, natomiast jakościowe – w poprawie trwałości, estetyki, a nade wszystko funkcjonalności danego wyrobu (usługi). Te bodźce środowiska wychowawczego zakładu pracy mają szczególny wpływ na formowanie osobowości pracownika młodego w okresie jego przysposabiania do pracy zawodowej. Bez nich nie byłoby możliwe pełne i wszechstronne przygotowanie pracowników początkujących do działalności zawodowej, chociaż nie można nie dostrzegać ich roli w formowaniu osobowości pracowników doświadczonych, zwłaszcza w okresie zmiany przez nich miejsca i stanowiska pracy.

We współczesnym społeczeństwie, w tym także w naszym kraju, istnieje duża różnorodność zakładów pracy co do profilu ich działalności produkcyjnej i usługowej i co do wielkości (wyrażonej np. ilością zatrudnionych pracowników czy mnogością wyprodukowanych dóbr lub wykonanych usług). Materiał publikowany w „Roczniku Statystycznym Przemysłu” informuje, że w naszym kraju w 2014 roku funkcjonowało 8782 podmiotów gospodarczych (zatrudniających ponad 49 pracowników)<sup>2</sup>. Oprócz nich (o ilości podmiotów usługowych np. w postaci biur i urzędów publikacje statystyczne nie informują) było 1,8 mln małych i średnich przedsiębiorstw. Sygnalizuje to istnienie wielości i różnorodności branżowej zakładowych środowisk wychowawczych tworzonych przez ludzi o różnych zawodach<sup>3</sup> oraz różnym poziomie i strukturze kwalifikacji (kompetencji)<sup>4</sup>, odmiennym otoczeniu technicznym i innym systemie kulturowym środowiska pracy, różnym procesie technologicznym, swoistej organizacji pracy, odmiennym otoczeniu środowiskowym zakładu i osiągniętych innych efektach (wynikach) pracy. Wskazuje też na mnogość procesów wychowawczych realizowanych w sygnalizowanej różnorodności produkcyjnej i usługowej.

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Wychowanie przez pracę*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008, s. 438-444.

<sup>2</sup> „Rocznik Statystyczny Przemysłu” 2015, GUS, s. 536.

<sup>3</sup> Zbiorowość pracownicza w Polsce podzielona jest na 2360 zawodów i specjalności (według klasyfikacji obowiązującej od 1 lipca 2010 roku: Dz.U. z 2010 r., nr 82, poz. 537).

<sup>4</sup> W krajach Unii Europejskiej, w tym i Polsce, podzielono kompetencje pracownicze (złożone z trzech komponentów: wiedzy, umiejętności i kwalifikacji społecznych) na osiem poziomów. Zob. *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie* (2008/C111/01).

Każdy z tak wyodrębnionych zakładów pracy może być rozpatrywany z różnych punktów widzenia: ekonomicznego, technicznego, prawnego, organizacyjnego, społecznego, edukacyjnego i in. W tej wypowiedzi spojrzymy na nie z pozycji teorii i praktyki oddziaływań wychowawczych z obszaru etycznego, ujmując tutaj to wychowanie jako całość wpływów i oddziaływań na rozwój moralny człowieka<sup>5</sup>. Mówiąc inaczej – jako proces kreowania czy formowania osobowości moralnej zatrudnionego pracownika w miejscu pracy.

Zwerbalizowanie tego procesu jest dość trudne i w wielu miejscach umowne, co wynika z pedagogicznych kontrowersji wokół ujęcia wychowania jako procesu celowego i intencjonalnego oddziaływania na rozwój człowieka. Proces ten (tj. wychowania), traktowany jako towarzyszący nauczaniu (w przypadku zakładów pracy: kształceniu, doksztalcaniu i doskonaleniu zawodowemu), zwyczajowo sprowadza się do trzech obszarów: stymulowania rozwoju fizycznego, estetycznego i moralnego (czy moralno-społecznego) określonego podmiotu. Czasem rozszerza się go też na wychowanie umysłowe i techniczne (czy politechniczne), które tutaj chcielibyśmy potraktować jako synonim nauczania (w zakładach pracy: kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego).

Wracając więc do pojęcia wychowania (jako fizycznego, estetycznego i moralnego), zajmiemy się tutaj jedynie wychowaniem moralnym jako – zdaje się – mniej „opisanym”. O wychowaniu fizycznym w zakładach pracy (realizowanym np. przez sport zakładowy czy system zakładowej rekreacji i wypoczynku) wiemy już dużo. Względnie obszerna jest też wiedza o wychowaniu estetycznym realizowanym niejednokrotnie przez zakładowe zespoły artystyczne (np. orkiestry), nieprofesjonalną twórczość plastyczną wielu pracowników czy organizowanie w zakładach pracy okolicznościowych imprez artystycznych.

Na wybrane tutaj do omówienia wychowanie moralne, zwane też niekiedy „wychowaniem etycznym”, spojrzymy według modelu myślenia i analizy pedagogicznej, zwracając uwagę na jego: cele, formy realizacji, proces oraz metodykę (stosowane w nim metody) i organizację (zasady realizacji), a także okoliczności warunkujące jego realizację.

## 2. Cele wychowania

Przed próbą wytyczenia celów wychowania moralnego realizowanego w zakładzie pracy (a z myślą o wyraźniejszym ukazaniu celów tego wycho-

<sup>5</sup> M. Sobocki, *Wychowanie moralne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008, s. 399-405.

wania) odważyć się trzeba na przypomnienie dwu działań – „pozaprodukcyjnych” i „pozausługowych” – realizowanych na terenie zakładów pracy o nieco odmiennych celach, mimo że granica między tymi działaniami nie jest ostra. Na wielu odcinkach zakresy tych działań nawet pokrywają się czy, mówiąc inaczej, są wspólne. Pierwsze to „kształcenie” (doksztalcanie i doskonalenie zawodowe) realizowane w licznych formach (kursy, doradztwo i poradnictwo, patronat pracowniczy osób doświadczonych zawodowo nad pracownikami mniej zaawansowanymi w pracy), nazywane często (nie trafnie) „szkoleniem”. Celem tych rozległych zakresowo i licznych działań jest wyposażenie pracowników w określony, potrzebny im zakres wiedzy zawodowej i ukształtowanie u nich nawyków poprawnego i sprawnego wykonywania pracy. Drugie to „wychowanie” (a „wychowanie moralne” w szczególności), sprowadzające się do kształtowania określonych cech osobowości – głównie pozytywnych postaw wobec podejmowanej i wykonywanej pracy. Rozróżnienie to jest dość trudne (i umowne), bowiem przez dobrze realizowany proces zakładowego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia (o czym wyżej) też kreuje się pożądane cechy stanowiące element postaw wobec pracy. Próba tego rozróżnienia jest jednak zasadna. Pierwszy z wymienionych procesów w zasadzie decyduje o tym, co pracownik „umie” wykonywać. Cechy i postawy kształtowane w drugim (tj. „wychowaniu”, zwłaszcza „moralnym”), decydują o tym, czy pracownik chce należycie (starannie i z troską) wykonać to, co potrafi, i czy wykonuje to tak jak nakazują mu wysokie niekiedy kwalifikacje merytoryczne. Przyswojone normy i ukształtowane postawy moralne decydują o tym, jaki użytek robią pracownicy z kwalifikacji zawodowych, często wysokich. W praktyce elementy te nie zawsze idą w parze. Odczuwają to bardzo często indywidualni odbiorcy usług, trafiający niejednokrotnie na dobrych i wytrawnych znawców (potwierdzonych nie tylko stosownymi certyfikatami) sposobu wykonania zleconych im prac, którzy czasem ze zwykłego lenistwa lub pospolitego niedbalstwa, czy nierzadko nawet obojętności (by nie powiedzieć: „cynizmu”) na sprawy drugiego człowieka (w tym przypadku zleceniodawcy) nie wykonują poprawnie i terminowo zleconej im pracy. Rozróżnienie to znalazło także wyraz w wypowiedzi telewizyjnej (7 XI 2016) jednego z wysokich urzędników w administracji ochrony zdrowia w naszym kraju komentującej skandaliczne zaniedbania wobec pacjentki w starachowickim szpitalu. Wypowiadając się na temat tego wydarzenia, stwierdził on, iż zdanie przez kandydata na lekarza egzaminu lekarskiego z oceną bardzo dobrą wcale nie oznacza, że będzie on dobrym lekarzem. To niepokojące zjawisko, sygnalizujące „rozejście się” w wielu przypadkach poziomu merytorycznego i moralnego przygotowania kadr pracowniczych, rodzi potrzebę



zainteresowania się jakością wychowania moralnego pracowników, w tym także realizowanego na terenie zakładów pracy.

Cele tego wychowania określają to, do czego się zmierza, co się chce osiągnąć. Opisują sylwetkę (ideał) człowieka potrzebnego i przydatnego w zakładzie pracy. Niewątpliwie na pierwszym miejscu stawia się temu procesowi zadanie kształtowania w zatrudnionych osobach cech dobrych, starannych i dokładnych pracowników. Cechy te to: wyrobienie głębokiej motywacji, gotowości do pracy i dyscypliny pracy oraz poczucia odpowiedzialności pracowniczej. Kolejne cele to kształtowanie postawy dbałości o dobre i staranne oraz poprawne na wysokim – co do jakości – poziomie i terminowe wykonanie pracy. Temu perfekcjonizmowi towarzyszyć winna troska o oszczędność i poszanowanie surowców i energii potrzebnej do wykonania pracy. Odrębną sprawą jest kształtowanie pozytywnego stosunku do możliwości podnoszenia poziomu kwalifikacji pracowniczych, a więc ambicji nie tylko do starannego wykonywania pracy, ale i jej doskonalenia poprzez podnoszenie poziomu własnych kwalifikacji. Jest to zarazem kształtowanie odpowiedniej postawy wobec pracy oraz nawyku dobrej i samodzielnej pracy, który świadczy o traktowaniu pracy i czynności zawodowych jako wartości osiągananej chętnie i „z sercem”. Ważnymi celami wychowania pracowników w zakładzie pracy jest kreowanie ich przedsiębiorczości, innowacyjności oraz cech i właściwości uspołecznienia decydujących o ich kompetencjach do pracy w zespołach pracowniczych. Wymienianie tych cech można skwitować w skrócie w ten sposób, że celem wychowania moralnego w zakładzie pracy jest kształtowanie człowieka, obywatela i pracownika. W zakresie pierwszym chodzi o rozwinięcie takich cech, które uczynią pracownika zdolnym do współzycia z innymi na terenie zakładu pracy, wdrożą go do godnego postępowania i umiejętności poszanowania innych, kształtują jego kulturę osobistą i takt w postępowaniu z innymi. W zakresie drugim celem jest kształtowanie cech, które uczynią pracownika zdolnym do efektywnej współpracy z innymi w procesie pracy produkcyjnej i usługowej, wdrożą go do przestrzegania zasad koleżeńskiej współpracy i uczestnictwa w „społecznej warstwie” procesu pracy. Natomiast w trzecim – chodzi o osiągnięcie wysokiego poziomu chęci („chcenia”), pragnienia i ochoty czy świadomości powinności odpowiednio starannego wykonania zleconej pracy, ochoty do wykonywania jej „z sercem” i w miarę ekonomicznie. Żądania ostatnie wyrażają się w dbałości o mienie zakładu pracy, w trosce o jego otoczenie i przestrzeganie czasu pracy, w staraniach o wykonanie należytej ilości pracy, zapewnienie bezpieczeństwa pracowniczego, zagwarantowanie jej właściwego przebiegu (zgodnie z opracowaną technologią i porządkiem organizacyjnym), zapewnienie jej wysokiej jakości i in.

Zadbanie dzisiaj o intensyfikowanie wychowania moralnego w zakładzie pracy to konieczność podyktowana potrzebą czasu. Rodzi ją pojawiająca się często patologia pracy w postaci niejednokrotnie obniżenia jakości produkcji i usług oraz rozpowszechniania się bylejakości pracy, opieszałości i nieterminowości w jej wykonywaniu, a coraz częściej także w błędnym wykonywaniu realizowanych czynności. Mówiąc inaczej, mamy dzisiaj coraz częściej do czynienia z wyraźnym zanikiem etosu pracy. Wydaje się, że przed laty zjawisko to obserwowano u najniżej wykształconych robotników, i to głównie w uspołecznionych zakładach pracy. Dzisiaj symptomy spadku morale pracy dostrzegamy także u osób z wykształceniem wyższym, a zatrudnionych nawet w instytucjach cieszących się – do niedawna – powszechnym społecznym szacunkiem. Sygnalizują to także środki masowego przekazu – np. cotygodniowe audycje telewizyjne redaktora Michała Olszańskiego („Magazyn ekspresu reporterów”) i redaktor Ewy Jaworowicz („Sprawa dla reportera”) ukazujące często swoistą patologię pracy wynikłą z pospolitych wad w postawie moralnej i społecznej jej wykonawców. Widać z tego, że system oddziaływania wychowawczego w zakładzie pracy powinien nie tylko obejmować formowanie zachowań i postaw pozytywnych, ale także osłabiać i neutralizować czy zwalczać cechy pracownicze, złe stosunki między ludźmi oraz zjawiska destrukcyjne.

### 3. Formy wychowania

Jednym z trudniejszych do zdefiniowania, a w związku z tym dość różnorodnie pojmowanych pojęć teorii wychowania, jest termin „forma”. Oznacza on rodzaj działania wychowawcy i opiekuna z wychowankiem zmierzającego do formowania pożądanej społecznie osobowości „wychowywanego”. Zabiegi te nakierowane są, jak każde działanie zorganizowane, na określony cel, mają swoją treść oraz oryginalny przebieg (proces), swoistą czasową strukturę czynności i kończą się określonymi efektami (wynikami). Analiza procesu wychowania moralnego w zakładzie pracy prowadzi do wyróżnienia w tym procesie dwóch form. Pierwsza to wychowanie naturalne. Druga to wychowanie intencjonalne.

Wychowanie naturalne dokonuje się poprzez uczestnictwo wychowywanego czy formowanego pracownika w realizowanych na terenie zakładu pracy czynnościach produkcyjnych i usługowych. Formowanie osobowości pracowniczej w procesie wychowania naturalnego dokonuje się niejako ubocznie, w toku celowego działania głównego podmiotu, które jest nakierowane na inny konkretny (produkcyjny lub usługowy) cel. Formowanie to dokonuje się bez prób podejmowania specjalnego (samodzielnego) wysiłku

kreacyjnego i bez stosowania typowo wychowawczych (intencjonalnych) sankcji. Mówiąc inaczej, jest to wychowanie przez wykonywanie pracy („przez pracę”). Oddziaływanie wychowawcze realizuje się w jego przypadku jako czynność towarzysząca działaniu głównemu, jakim jest praca wytwórcza i usługowa. Wykonując ją, nowi pracownicy kształtują i umacniają u siebie określone cechy moralne składające się na tzw. osobowość pracowniczą, takie jak: dokładność, systematyczność i pracowitość, staranność, umiejętność współpracy z innymi członkami społeczności pracowniczej. Kształtują swoją osobowość w toku wykonywania pracy, wrastają w kulturę środowiska tej pracy, jej system organizacyjny i klimat społeczny środowiska pracy, przejmują postawy, zachowania, oceny i emocje pracowników, z którymi współpracują (uczestniczą w procesie pracy), wdrażają się w obowiązujące zachowania, przestrzeganie przyjętych zasad i norm, przejmują postępowanie zgodne z uznanymi w środowisku społecznym pracy wartościami oraz obowiązującymi normami. Uczestnicząc w pracy, zatrudnieni w niej nowi pracownicy (zwłaszcza początkujący) na ogół starają się upodobnić do osób „starszych” i realizowanego przez nie sposobu pracy, przez co wrastają w środowisko pracy. Wykonywana praca jest też okazją do ukazania nowym zatrudnionym poglądowo sposobów optymalnej realizacji zaleceń zawodowych wyszczególnionych często w uwidocznionych w miejscu pracy regulaminach, przepisach, instrukcjach, plakatach i in. Dobrze jest, jeśli praktycznemu wdrażaniu w te zasady, szczególnie w przypadku młodego pracownika, towarzyszy pogłębione wzmocnienie słowne w postaci uzasadnienia potrzeby, a nawet konieczności postępowania zgodnego z zasadami etyki pracowniczej. Realizuje się ono przez słowne zalecenia bezpośredniego opiekuna i zwierzchnika, jego pouczenia i nakazy, jak należy postępować, a także zakazy ostrzegające, czego na stanowisku pracy nie wolno czynić. Takie uzasadnianie eksponujące konieczność moralnie poprawnego postępowania pracownika to ważny i niezastąpiony sposób formacji moralnej współczesnego członka każdego zakładu pracy.

System wychowania pracownika poprzez pracę czy w toku pracy dominował w minionych wiekach w rzemiośle i zaowocował doskonałymi – jeśli idzie o cechy moralne i społeczne – pracownikami. Próbowano go także wdrażać w zakładach pracy u początku masowej produkcji kapitalistycznej. Przykładem jest niemiecka „szkoła pracy” Georga Kerschtensteinera (1854 – 1932) z pierwszej połowy XX wieku czy rosyjska „trudowaja szkoła” (tworzona przez ro-

syjskich eksperymentatorów ukraińskiego pochodzenia o polskich korzeniach): Stanisława Szackiego (1878 – 1935) i Pawła Błońskiego (1884 – 1941)<sup>6</sup> oraz in.

Współcześnie, za przykładem rzemiosła w przemyśle i usługach, stosuje się elementy tego systemu przez organizowanie pracy „parami”, co jest odmianą swoistego terminatorstwa fabrycznego czy usługowego. W praktyce polega to na tym, że na identycznych stanowiskach pracy, z reguły sąsiadujących z sobą, wykonują swoje obowiązki zawodowe pracownik doświadczony, a obok pilotowany przez niego pracownik nowy, niedoświadczony lub mniej doświadczony. Ten pierwszy dostarcza wzoru poprawnie wykonywanej pracy i nierzadko uzasadnia moralny sens takiego realizowania obowiązków zawodowych. Drugi wykonuje swoją pracę, naśladowując wzorowe czynności wykonywane przez opiekującego się nim patrona oraz ma szansę wsłuchiwać się w jego dobre rady co do sposobu wykonywania pracy i uzasadnienia konieczności jej solidnego wykonania. Tak w przypadkach wielu pracujących osób dokonuje się efektywne formowanie dobrego pracownika. Z wykorzystaniem tego systemu należy ze szczególną troską wdrażać do kultury pracy ludzi młodych, rozpoczynających swój wieloetapowy rozwój zawodowy.

Z dotychczasowej relacji łatwo wysnuć wniosek o tym, że przy wdrażaniu pracowników do pracy i kultury pracy preferować trzeba zasadę podmiotowości i aktywności. Zgodnie z nią w autentyczny świat pracy należy pracownika wdrażać przez pracę. Zatem najważniejsze w nim jest nie wpajanie formuł i teoretycznych zasad, lecz wprowadzanie pracownika w rzeczywisty świat pracy i dominujących w nim wartości pracowniczych składających się na etos pracy.

Sygnalizowany pozytywny wpływ na formowanie pożądanego społecznie pracownika i na rozwój jego osobowości wywiera praca w zakładzie dobrze zorganizowanym. Takim, który wpływa pozytywnie na swoje otoczenie zewnętrzne, w którym panuje wysoki poziom wewnętrznej kultury organizacyjnej i pracowniczej, o zadowalającej estetyce wnętrza, gdzie są planowe i systematyczne dostawy surowców, panuje właściwy klimat społeczny, nie ma nieuzasadnionych przerw pracy, a proces pracy realizowany jest w oparciu o najlepsze rozwiązania techniczne i technologiczne, zgodnie z założeniami dobrej organizacji pracy. Gdzie – nadto – odczuwa się stabilizację zatrudnienia, a także dostrzega się troskę o pracownika i jego sprawy, dba o godziwe wynagrodzenie za pracę, podnoszenie poziomu kwalifikacji zatrudnionych, a nawet jego zdrowie i dobre warunki życia. Takie cechy to warunek wstępny tworzonego w nich środowiska wychowawczego. W takim zakładzie

<sup>6</sup> T. Aleksander, *Wykorzystanie pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży w systemach wychowawczych XX wieku*, „Horyzonty Wychowania” 2015, vol. 40, s. 31-46.

pracownik uczy się sprawnego i skutecznego wykonywania pracy tylko w organizacji sprawnie funkcjonującej i złożonej ze zgodnie współpracujących ze sobą pracowników. Wychowanie w takim środowisku odbywa się poprzez mechanizm wdrażania pracowników do poprawnego działania i internalizacji postulowanych wzorów zachowań oraz pracy. Zakłady pracy, które takim wymaganiom nie odpowiadają, nie są dobrym środowiskiem wychowawczym. Nie są też środowiskiem wychowawczym zakłady o źle zagospodarowanej przestrzeni pracowniczej, gdzie zamiast pracować solidnie pobłaża się lenistwu i niegospodarności, gdzie panuje nadgorliwość w przestrzeganiu przepisów i przesadne, a na ogół niepotrzebne skłócanie załogi „wciąganej” do załatwiania spraw politycznych dla zewnętrznych podmiotów. Przebywanie w nich – zamiast kreować u zatrudnionych pożądaną osobowość pracowniczą – stwarza wiele okazji do złej pracy i skutecznej demoralizacji pracowników niejednokrotnie wszystkich szczebli stanowiskowego zaszerogowania.

By wzmocnić siłę wychowawczą środowiska pracy, pedagogika społeczna sformułowała strategię doskonalenia środowiska społecznego w takim kierunku, by przebywanie w nim lepiej sprzyjało korzystnemu rozwojowi jednostek i zbiorowości ludzkich<sup>7</sup>. W przypadku środowiska zakładu pracy chodzi o takie doskonalenie jego przestrzeni (także społecznej) oraz optymalizację realizowanej w nim działalności głównej (produkcyjnej, usługowej), by powstawały w nim korzystne sytuacje, zachowania i działania stymulujące przejmowanie przez pracowników pozytywnych wzorów postępowania i utrwalanie u nich nawyków oraz aspiracji dobrej pracy zawodowej. To wprowadzanie ulepszeń w organizacji zakładu pracy i doskonalenie realizowanego w nim procesu wytwórczego oraz usługowego jest najlepszym, sprawdzonym przez życie społeczne sposobem kreowania wartościowej osobowości pracowników. Udoskonalanie zakładu pracy, w którym człowiek pracuje, stawia pracującego w obliczu konieczności przejęcia pozytywnych zachowań i kreowania poświadanych postaw na miarę doskonalonej rzeczywistości zakładowej. Efektem tak zmienianego środowiska pracy jest wysoka kultura stosunków międzyludzkich, klarowny podział ról, czytelny przydział zadań pracowniczych, rzetelna praca członków załogi – realizowana bez zakłóceń. Doskonalenie to rozpocząć należy od poprawy infrastruktury firmy, a kontynuować poprzez modernizację wyposażenia technicznego (unowocześnienie) do zmian technologicznych i organizacyjnych włącznie (redukcja zbędnych czynności oraz niepotrzebnych ogniw i agend). Dostosowywanie się pracow-

<sup>7</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika społeczna inne obszary wiedzy naukowej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red. E. Murynowicz-Hetka, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009, s. 189-201.

nika do wymagań tak udoskonalonego środowiska pracy to istota optymalnego zakładowego wychowania przez pracę, a więc doskonały sposób na kreowanie pożądanej osobowości pracowniczej. Dla zobrazowania w miarę pełnego dorobku pedagogiki społecznej, postulującej optymalizację wychowania „naturalnego” przez strategię doskonalenia środowiska życia i pracy człowieka, dodać trzeba, iż dobrze jest, jeśli takie doskonalenie środowiska mogłoby się dokonywać jego siłami społecznymi. W przypadku zakładów pracy – wysiłkiem i pomysłowością bardziej doświadczonych, samodzielnie myślących, innowacyjnych i aktywniejszych pracowników. Działając „siłami” takich osób, nie tylko szybciej i gruntowniej modernizuje się środowisko i proces pracy, ale równocześnie optymalizuje się je jako środowisko wychowawcze. Warto przypomnieć, iż w przypadku tych zakładowych liderów zmian i postępu ich dalszy rozwój dokonywałby się nie tylko przez pracę, ale również przez swoistą twórczość, jaką jest aktywność wokół doskonalenia własnego środowiska pracowniczego. Realizacja tej strategii wychowawczej to dla formowanej w zakładzie pracy osobowości moralnej pracowników wychowanie pośrednie, często przez wychowywanych niedostrzegalne, ale skuteczne i efektywne. Elementem tego rodzaju formowania moralnego pracowników jest także angażowanie ich na terenie zakładu pracy do różnych innych form aktywności pracowniczej: udziału we współzawodnictwie pracy, konkursach jej jakości, wymianie sprawdzonych rozwiązań pracowniczych.

Drugą formą kreowania osobowości moralnej pracownika w zakładzie pracy jest wychowanie intencjonalne. Jest to kompleksowa, celowa i świadoma działalność dyrekcji zakładu pracy, kierowników działów produkcyjnych i usługowych, osób wpływowych i zakładowych autorytetów, a także odpowiednich służb pracowniczych (zgrupowanych np. w dziale odpowiadającym za bezpieczeństwo i higienę pracy czy w sekcji kształcenia, doształcania i doskonalenia zawodowego) powołanych do organizowania działalności wychowawczej z pracownikami. Wychowanie to polega na intencjonalnym tworzeniu bodźców i świadomym konstruowaniu sytuacji działających na pracowników i mających na celu ukształtowanie u nich właściwości pożądanego pracownika, zaangażowanego w realizację zadań zakładu. Mówiąc prościej – chodzi o uformowanie pożądanej osobowości pracowniczej. Przed laty intencjonalną działalność wychowawczą w środowiskach pracowniczych realizowały też – związane z zakładami pracy – agendy zewnętrzne, pozaprodukcyjne, takie jak: biblioteki zakładowe, zakładowe domy kultury, ośrodki informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej, zakładowe oddziały związków zawodowych, kluby technika i racjonalizatorów oraz inne.



Celem zakładowej intencjonalnej działalności wychowawczej jest ukształtowanie osobowości pracownika według pożądanego wzoru (ideału) osobowości, określonego z reguły przez ustalony w zakładzie cel oddziaływań wychowawczych na pracowników. W związku z tym dzisiaj powszechnie zaleca się, by w zakładzie pracy opracować (przygotować) plan wychowawczego oddziaływania na pracowników, w tym także – czy nawet głównie – w sferze moralnej. Program taki winny opracować odpowiednie służby pracownicze w porozumieniu z dyrekcją i przedstawicielami zatrudnionych pracowników.

Wychowanie moralne typu intencjonalnego w zakładzie pracy, podobnie jak i w innych środowiskach wychowania, realizuje się za pomocą kilku metod. Owe metody to wypracowane przez praktykę wychowawczą sposoby wywierania wpływu na zachowanie się i postępowanie jednostek oraz grup w miejscu pracy. Służą one wywołaniu względnie trwałych zmian w osobowości pracowników wyznaczających ich stosunek do środowiska pracy i sprzyjają ułożeniu w tym środowisku właściwej współpracy z innymi osobami. Ich założoną funkcją jest wywołanie (w oparciu o zasadne przekonania) społecznie pożądaných zachowań pracowniczych. Są one z jednej strony formą „zapłaty” za jakość wykonanych przez pracowników obowiązków zawodowych, a zarazem – w przypadku intencji zawartej w tym artykule – sposobem na kształtowanie u nich pożądanę osobowości pracowniczej. Wymieniają je i wskazują na okoliczności ich stosowania współczesne kodeksy pracy.

Dla naszych potrzeb podzielimy je na dwie grupy, przyjmując za kryterium rodzaj doznań, jakie wywołują u doświadczającego ich podmiotu. Będą to więc: oddziaływania pozytywne oraz dostarczające negatywnych przeżyć. Pierwsze dostarczają z reguły silnych pozytywnych emocji (przeżyć), w następstwie których utralają się u pracowników zamiary i nawyki działania pozytywnego. Drugie, będące następstwem negatywnej oceny postępowania pracownika, wywołują doznania negatywne, których efektem ma być rezygnacja z (negatywnie ocenianego) sposobu postępowania. Do metod wychowania wywołujących przeżycia pozytywne należą: aprobata, pochwała, wyróżnienie i nagroda. Stosowane są one z reguły jako następstwo pozytywnego zachowania pracownika na stanowisku pracy i w środowisku pracy. Mają one za cel doprowadzić do tego, by pracownik odpowiednio zmotywowany do pracy nie tylko umiał, ale także chciał dobrze pracować. Ich stosowanie prowadzi do wzmocnienia, podtrzymania, a w szerszym zakresie także upowszechnienia pożądaných zachowań i postaw pracowniczych. Wywołane nimi – jak wspomniano – przyjemne uczucia (emocje) utralają pożądanę działania pracowników. Mówiąc inaczej – są one sposobem na budowanie u pracownika stereotypu właściwego działania i pożądanę społecznie zachowania się w środowisku pracy. Skuteczność

ich zależy od miejsca w hierarchii zakładowej oraz autorytetu osoby „nagradzającej” zatrudnionego pracownika.

Natomiast metodami wychowania moralnego wywołującymi doznania negatywne, a przez to stanowiącymi element prewencji niskiej kultury pracy i nagannego wykonywania obowiązków przez pracownika na stanowisku pracy, są wszelkiego rodzaju kary: począwszy od wyrażenia dezaprobaty, przez upomnienie, naganę, aż do różnego rodzaju ograniczeń uprawnień pracowniczych czy nałożonych dodatkowych zobowiązań prawnych lub finansowych włącznie. Stosuje się je w przypadkach „wykroczeń” przeciw poprawnie i starannie wykonywanej pracy, jako przeciwdziałanie zachowaniom sprzecznym z przyjętymi w pracy normami moralnymi. Środki te, tak wykorzystywane w przypadkach postępowania kwalifikującego się na napiętnowanie, stają się swoistymi sankcjami. Są one formą ingerencji wychowawczej w przypadkach, które należy zmienić. Mają one tworzyć atmosferę zapobiegającą i przeciwdziałającą popadaniu w złe nawyki pracownicze.

Przypomniane metody wychowania moralnego stosowane wobec pojedynczych pracowników i zespołów pracowniczych współczesnych zakładów pracy w praktyce mogą wywoływać różne – jeśli idzie o jakość – zmiany: od doraźnych i pozornych, do głębokich i trwałych. Rodzi to niewątpliwie pytanie o przyczyny tego zróżnicowania, co wiąże się z kwestią licznych uwarunkowań procesu wychowania moralnego w miejscu pracy.

#### **4. Ogniwa (etapy) procesu wychowania i jego uwarunkowania**

Świadome kształtowanie właściwej postawy pracowników wobec pracy zawodowej jest procesem długotrwałym. Łatwo w nim wyróżnić momenty i okresy przełomowe. Jednym z nich jest pierwszy kontakt zatrudnianego z zakładem pracy. Dotyczy to zarówno pracownika młodego, dopiero rozpoczynającego pracę, bezpośrednio po ukończeniu szkoły, jak i pracownika już doświadczonego, który zmienił pracę i przybywa do nowego dla niego środowiska zatrudnienia. Od tego kontaktu – tj. sposobu potraktowania przyszłego pracownika, zainteresowania się nim i jego sprawami – zależy wiele, zwłaszcza ukształtowanie pozytywnych nastawień do miejsca pracy, zatrudnionych w nim osób, zwłaszcza kierownictwa i realizowanego w zakładzie procesu pracy.

To samo należy powiedzieć o sposobie przyjęcia pracownika do zakładu pracy i wprowadzeniu go na stanowisko robocze. Maksymalne, przy pełnym zachowaniu życzliwości wobec adepta, skrócenie tego etapu, uproszczenie związanych z nim procedur formalnych, zapoznanie go z zespołem pracow-



niczym, przydzielenie mu starannego opiekuna, jasne i klarowne określenie zadań i zleconych mu obowiązków zawodowych to elementy sprzyjające zainteresowaniu się pracą i służące kształtowaniu jego osobowości w kategoriach dobrego pracownika. Ważnym etapem rozwoju zawodowego, w tym i wychowania moralnego, jest staż zawodowy, będący etapem swoistego terminatorstwa fabrycznego o dużych, nie zawsze w pełni wykorzystanych możliwościach formacji moralnej pracownika. Znaczącym instrumentem wychowania zawodowego staje się wtedy – wspomniane już – wspólne wykonywanie obowiązków zawodowych z doświadczonym i życzliwym pracownikiem o osobowości starannego nauczyciela i wychowawcy, pełniącego rolę – oprócz współpracownika – życzliwego doradcy, konsultanta i powiernika.

Dobrą okazją do wznowienia przez przedstawiciela pracodawcy działań kreujących pożądaną osobowość pracowniczą wobec zatrudnionych pracowników jest zmiana stanowiska pracy (w tym samym zakładzie) lub zmiana zakładu (miejsca) pracy. Po jej dokonaniu można (i trzeba) przynajmniej na krótko podjąć działania ułatwiające pracownikom przyjętym na nowe miejsce zatrudnienia wejście w zakładową kulturę pracy (i kulturę stosunków międzyludzkich) oraz wzmocnić ich motywację i zapał do pracy, umocnić zainteresowanie nią, a czasem też i osłabić „dawne” nawyki i „złe” wzory wykonywania pracy. Warto przypomnieć, że ze sprawą wychowania pracownika w przypadku zmiany pracy wiąże się „modny” dzisiaj w wielu krajach Zachodu tzw. *outplacement*, tj. praca z osobami zwalnianymi (np. z powodu restrukturyzacji zakładu)<sup>8</sup>. Celem jej jest przygotowanie zwalnianych pracowników do uzyskania nowej pracy, w tym też przez przekwalifikowanie się. Jest to także okazja do ponowienia działań kreatywnych, jeśli idzie o osobowość pracowniczą osób zmuszonych do zmiany miejsca pracy.

Proces kształtowania postaw pracownika wobec pracy i środowiska zawodowego oraz osiągnięte w nim efekty zależą od wielu czynników.

Wśród licznych uwarunkowań jakości wychowania moralnego i jego efektów jako jeden z pierwszych wymienić należy osobowość i poziom rozwoju przybyłego do pracy i „wychowywanego” pracownika. Jego inteligencja, jakość wykształcenia ogólnego i zawodowego, elastyczność oraz stopień zainteresowania pracą i związane z nią nadzieje sprzyjają podatności na organizowane w pracy działania wychowawcze. Słabe czy znikome wskaźniki tych cech wyraźnie spowalniają proces zmian moralnych pracownika i nie sprzyjają osiągnięciu przez niego w tym zakresie znaczniejszych efektów. Proces wychowania moralnego jest – o czym już wspomniano – działaniem długofalowym

<sup>8</sup> *Outplacement krok po kroku – podręcznik dla przedsiębiorców*, Poznań: Europejski Fundusz Społeczny 2011.

i dla podmiotu dość trudnym. Dlatego, jeśli ma być efektywny, wymaga od realizujących go osobników odpowiedniego poziomu rozwoju umysłowego, silnej woli, mocnego charakteru i wytrwałości w pracy nad sobą.

Kolejne uwarunkowanie to jakość zorganizowanego w miejscu pracy intencjonalnego wychowania moralnego pracowników. Ten niewątpliwie trudny rodzaj wychowania realizowany być musi zgodnie ze sprawdzonymi założeniami jego metodyki. Za organizowanie tego wychowania odpowiedzialny jest cały zakład pracy. W związku z tym obowiązek jego realizacji spoczywa na wszystkich pracownikach. W dodatku pracownicy ci muszą realizować to wychowanie jednolicie, zarówno co do celu („dążyć do tego samego”), treści wychowania i stosowanych metod, jak również co do realizowanych zasad tego wychowania. Owa jednolitość kompleksowych i skoordynowanych oddziaływań wychowawczych wszystkich zakładowych jednostek i osób to podstawowy warunek efektywności wychowania moralnego. Zaprowadzenie takiej jednolitości i koordynacji pracy osób i służb pracowniczych organizujących wychowanie pracowników to zadanie kierownictwa zakładu pracy.

Trzeba też w przypadku realizacji wychowania moralnego uszanować zasadę przewagi metod pozytywnych nad oddziaływaniem restrykcyjnym, czyli przewagi nagradzania nad karaniem. Zgodnie z tym należy rozbudowywać i urozmaicać system nagradzania pracowników. Natomiast w miarę możliwości ograniczać i wygaszać stosowanie kar oraz restrykcji. Realizacja tej zasady wiąże się z przewagą demokratycznego stylu kierowania zakładem.

Z tego, co wypowiedziano na temat konieczności odnowienia i realizacji wychowania moralnego w toku pracy, wypływają jednoznaczne wnioski odnośnie do potrzeby przysposobienia w zakładach pracy odpowiedniej kadry pracowniczej zdolnej do zainicjowania i poprawnej realizacji procesu wychowania moralnego – i to nie tylko pracowników młodych w okresie adaptacji zawodowej, ale także pracowników doświadczonych (w tym i zmieniających pracę). Najlepiej, by to byli ludzie „normalnie” pracujący na określonych stanowiskach, a obok tej pracy, z wykorzystaniem jej walorów wychowawczych i swoistego potencjału pedagogicznego, dodatkowo przygotowywali mniej doświadczonych pracowników, zwracając głównie uwagę na formowanie ich właściwej moralnie postawy pracowniczej. Działając w tych warunkach, winni oni niejako dodatkowo i ubocznie, obok pracy zawodowej jako działalności głównej, realizować wychowanie nowych pracowników. Do realizacji takiej funkcji muszą oni uzyskać należyte kompetencje. Droga do tych kompetencji wiedzie przez kształcenie pedagogiczne kadry kierowniczej i służb pracowniczych w zakładach pracy (lub zewnętrznych firmach edukacyjnych) oraz intensywne samokształcenie.

## 5. Refleksje końcowe

Zakład pracy był w przeszłości – i jest nadal – znaczącym środowiskiem wychowania, także moralnego. Jego walory jako takiego środowiska są duże. Winno się je w miarę możliwości wykorzystać zarówno do kreowania postaw zawodowych, zwłaszcza młodych pracowników, jak i do osłabiania, neutralizacji czy korekty nawyków i zachowań ujemnych, niepożądanych. Wydaje się, że warunki te, tzn. możliwości realizowania w nim terminatorstwa zawodowego czy pracowniczego, nie są dzisiaj należycie wykorzystane. Od jakości zaś wychowania realizowanego w zakładzie pracy zależy poziom adaptacji zawodowej pracowników i ich integracja – i to nie tylko z zakładem pracy, ale także ze strukturami pracy wyższego rzędu, takimi jak branża czy resort produkcji i usług (w tym także administracji). Brak należycie zorganizowanego wychowania moralnego w zakładzie pracy nie tylko nie sprzyja tworzeniu się więzi łączącej pracownika z zakładem pracy i poprawie jakości jego aktywności na stanowisku, ale niejednokrotnie rodzi u niego chęć zmiany pracy na bardziej atrakcyjną, jeśli idzie o zainteresowanie pracownikiem. Znaczy to, że brak należytej organizacji wychowania moralnego wzmagą proces fluktuacji pracowniczej. Fluktuacja zaś to często w przypadku niejednego zakładu pracy poważny problem ekonomiczny. Koszt bowiem wymiany pracownika na każdym „trudniejszym” stanowisku pracy jest wysoki. Wymaga wznowienia procedur przyjęcia nowego pracownika, a następnie zorganizowania – niejednokrotnie długotrwałego (niekiedy ryzykownego) – procesu jego adaptacji do środowiska pracy i zajmowanego w nim stanowiska.

**Streszczenie:** Współczesny zakład pracy realizuje kilka funkcji: produkuje określone dobra lub świadczy usługi, wnosi do budżetu państwa część swego dochodu, zaspokaja potrzeby bytowe, psychiczne i socjalne pracowników. Jedną z ważnych jego funkcji jest wspieranie rozwoju moralnego pracowników. Celem tej działalności jest ukształtowanie u zatrudnionych w nim pracowników potrzebnych kompetencji pracowniczych, takich jak: motywacja i gotowość do pracy, dyscyplina pracy i pracowitość, staranność i poczucie odpowiedzialności pracowniczej. Proces wychowania w miejscu pracy przybiera z reguły dwie formy. Pierwsza to wychowanie naturalne, realizowane w toku wykonywania pracy. Elementem tego wychowania jest doskonalenie środowiska zakładu pracy, w którym zatrudnieni są wychowywani pracownicy. Druga forma to wychowanie intencjonalne, organizowane celowo i planowo przez odpowiednie służby pracownicze. Metodami tego (intencjonalnego) wychowania są bodźce pozytywne (nagrody) i bodźce negatywne (kary). W jego toku należy przestrzegać kilku zasad, m.in. zasady jednolitości oddziaływań wychowawczych (ideał, treści, metody i środki wychowania) wszystkich służb pracowniczych organizujących wychowanie oraz

przewagi oddziaływań pozytywnych nad restrykcyjnymi, czyli dominacji nagradzania nad karaniem. Celem poprawy procesów wychowania w zakładzie pracy należy do tej działalności przygotować pedagogicznie organizatorów zatrudnionych w działach służb pracowniczych. Dobrze zorganizowane przez nich wychowanie przyczynia się do utrwalenia zespołu pracowniczego zakładu pracy i jest formą profilaktyki – szkodliwej dla każdego środowiska pracy – fluktuacji kadr pracowniczych.

**Słowa kluczowe:** zakład pracy, wychowanie w zakładzie pracy, wychowanie naturalne, wychowanie intencjonalne, proces wychowania, zasady wychowania, nagrody i kary w wychowaniu

**Abstract:** A modern work place involves a few features: It produces specific goods or provides services, shares a part of its incomes with the government budget, fulfils the existence, psychical and social needs of its workers. One of its essential features is supporting of moral developments of the workers. It aims at shaping workers' skills such as motivation and willingness to work, a discipline of work, diligence, carefulness and worker's responsibility. The process of education in a work place tends to adopt two forms. The first one is a natural education that is implemented through doing a job. It includes improving of a work place in which educated workers are employed. The second one is an intentional education that is organised according to the schedule and in deliberate way by specialists. The methods of this intentional education are positive stimulants (awards) and negative stimulants (punishments). While implementing the methods, certain rules have to be obeyed: the principles of uniformity of educational activities (ideal, content, methods and ways of education) of all the specialists that organize education. It is also significant to ensure that positive stimulants outnumber the strict ones, in other words awards should outnumber the punishments. The aim of improving the educational processes at a work place is to prepare well-qualified specialists who would be able to design such processes. Well-prepared education contributes to creating teamwork and is a form of prevention from – harmful to each working environment – fluctuation of personnel.

**Keywords:** work place, education at a work place, natural education, intentional education, process of education, the principles of education, awards and punishments within education

## Bibliografia

- Aleksander T., *Wykorzystanie pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży w systemach wychowawczych XX wieku*, „Horyzonty Wychowania” 2015, vol. 40, s. 31-46.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, cz. VIII: *Rozwój zasobów ludzkich*, wyd. III, Kraków: Oficyna Ekonomiczna 2007.
- Davis P., *Adaptacja Zawodowa*, Warszawa: Petit 2003.

- Outplacement krok po kroku – podręcznik dla przedsiębiorców*, Poznań: Europejski Fundusz Społeczny 2011.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, wyd. II, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2007.
- Sobocki M., *Wychowanie moralne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VII, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika społeczna inne obszary wiedzy naukowej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, red E. Murynowicz-Hetka, t. II, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- Wiatrowski Z., *Wychowanie przez pracę*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. VII , Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2008, s. 438-444.
- Woźniak J., *Rekrutacja. Teoria i praktyka*, „Adaptacja Pracownika”, R. 10.



Franciszek Szlosek

---

**PRZEDMIOT BADAŃ I ZAINTERESOWAŃ  
PEDAGOGIKI PRACY W KONTEKŚCIE PRZEMIAN  
CYWILIZACYJNO-KULTUROWYCH  
I SPOŁECZNO-EKONOMICZNYCH**

**ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕНЬ ТА ІНТЕРЕСІВ ПЕДАГОГІКИ  
ПРАЦІ В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНО-КУЛЬТУРНИХ  
І СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ЗМІН**

**THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGY – A SOCIOLOGICAL  
AND CULTURAL CONTEXT**

Jednym z najważniejszych kryteriów dyscyplinarności naukowej jakiegóż dziedziny wiedzy jest dobrze dookreślony przedmiot badań. Potwierdzenie wagi tego kryterium można znaleźć choćby w pracy T.S. Kuhna zatytułowanej: *Struktura rewolucji naukowych*, w której autor pisze wprost, iż podstawą wyodrębnienia dyscypliny naukowej jest, obok ukierunkowania badań oraz prowadzenia badań interdyscyplinarnych, określenie przedmiotu badań danej dyscypliny<sup>1</sup>.

W przypadku pedagogiki pracy ogólna formuła przedmiotu badań przechodziła określoną ewolucję, przybierając następujące postaci:

- 1) relacja: *człowiek – praca*;
- 2) pedagogiczne problemy relacji: *człowiek – praca*;
- 3) relacja: *człowiek – wychowanie – praca*;
- 4) pedagogiczne aspekty relacji: *człowiek – wychowanie – praca*<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> T.S. Kuhn, *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001, s. 9.

<sup>2</sup> Przytoczone cztery ogólne formuły słowne przedmiotu badań i zainteresowań pedagogiki pracy są propozycjami sformułowanymi przez Tadeusza Nowackiego lub Zygmunta Wiatrowskiego.

Nowe uwarunkowania relacji *człowiek – wychowanie – praca* skutkują zasadniczą zmianą systemu wartości, a tym samym celów wychowania (w tym wychowania zawodowego), pojawieniem się nowych zakładów, bardziej złożonych systemów organizacyjnych czy wreszcie odmiennych od dotychczasowych struktur czynnościowo-zadaniowych. Zmieniła się także postawa człowieka wobec pracy zawodowej i motywacja do jej wykonania. Nagle, w sposób dla wielu zaskakujący, **konstytucyjny obowiązek świadczenia pracy zostaje zastąpiony koniecznością egzystencjonalną czy wręcz przymusem ekonomicznym**. Pojawienie się trwałego zjawiska bezrobocia gruntownie przeorientowuje w Polsce stosunek człowieka do pracy zawodowej, ale także znacząco zwiększa wpływ samej pracy na człowieka. Posiadanie zatrudnienia w ogóle, a w szczególności pracy zgodnej z zainteresowaniami i zasobami kwalifikacyjnymi, staje się przedmiotem pożądania większości ludzi, jest dla nich wartością i sukcesem życiowym. Zatem to, co stanowiło dotychczas treść wychowania przez pracę, do pracy i w toku pracy, nabrało innego znaczenia, zmieniło aksjologiczną perspektywę. Konkurencyjność cechująca gospodarkę rynkową spowodowała potrzebę nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji na stanowisku pracy. Tak więc idea kształcenia ustawicznego, stanowiąca w okresie tworzenia zrębów teoretycznych i metodologicznych pedagogiki pracy ważny cel wychowania zawodowego, stała się rzeczywistością, pierwszą potrzebą pracownika. Jednak jest to efekt nie działań różnych środowisk i podmiotów mających udział w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej, ale zmian uwarunkowań tego przygotowania i jego kulturowego, społeczno-gospodarczego i edukacyjnego kontekstu. Zmiany te mają charakter systemowy.

**W zaistniałej sytuacji – gdy cele edukacyjne, a także sama edukacja uległy zasadniczemu przewartościowaniu, kiedy uległa zmianie rola, a także funkcje zakładu pracy, kiedy zmieniła się istota pracy zawodowej i stosunek człowieka do niej – zachodzi pytanie o to, które ze skutków tych przemian winny znaleźć odzwierciedlenie w przedmiocie badań i zainteresowań pedagogiki pracy. W jakim stopniu nowa, zasadniczo inna rzeczywistość powinna być zasymilowana przez tę subdyscyplinę naukową?**

Odpowiedzi na te pytania stanowią dzisiaj dla pedagogiki pracy współczesną legitymizację jej autonomiczności jako dyscypliny pedagogicznej i zarazem subdyscypliny naukowej. Na potwierdzenie tej tezy warto przytoczyć stwierdzenie Waldemara Furmanka o potrzebie reorientacji przedmiotu zainteresowań tej dziedziny wiedzy. We wznowionym roczniku „Szkoła – Zawód – Praca” autor ten pisze: „nakreślone przez T. Nowackiego i Z. Wiątrowskiego obszary zainteresowań pedagogiki pracy stanowiły przez wiele



lat kanon metodologicznych jej obiektów badań. Nieliczne prace wychodziły poza te obszary. Dziś taki stan jest już niewystarczający”<sup>3</sup>.

Wydaje się, iż z czterech wymienionych wcześniej formuł ogólnego przedmiotu badań i zainteresowań pedagogiki pracy najtrafniejsza okazuje się wersja: *pedagogiczne problemy relacji człowiek – praca*, chociaż ostatecznie akceptację zyskała zaproponowana przez Zygmunta Wiatrowskiego uogólniona formuła przedmiotu zainteresowań i badań pedagogiki pracy w postaci: ***pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca***<sup>4</sup>.

W tak przyjętej formule wydaje się zbędnym człon *aspekty pedagogiczne*. Jeśli bowiem w triadzie *człowiek – wychowanie – praca* występuje zagadnienie **wychowania**, to w sposób oczywisty relacja ta ma charakter pedagogiczny, którego dodatkowo nie trzeba podkreślać we wstępie do tej relacji, używając słowa *pedagogiczne*. Przypomnijmy, że termin *wychowanie* stanowi fundamentalną kategorię pojęciową dla pedagogiki jako nauki.

Dalsza wątpliwość dotyczy samej triady *człowiek – wychowanie – praca*. Jeśli bowiem mówimy o wychowaniu, to proces ten odnosimy do człowieka, przyjmując, że polega on na kształtowaniu jego osobowości, postaw i zachowań, a także systemu wartości. Zatem z powodzeniem możemy zrezygnować z członu *człowiek*, a formułę ogólną przedmiotu badań tej dyscypliny możemy zredukować do relacji: ***wychowanie – praca***, bowiem z tej relacji jednoznacznie wynika, że chodzi o człowieka.

Jest oczywiste jednak, iż tej relacji nie możemy ograniczyć, w przypadku pierwszego członu, do choćby najszerzej rozumianego wychowania, bowiem przygotowanie do pracy zawodowej obejmuje także kształtowanie umiejętności i nabywanie wiedzy, a więc procesy kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zarówno wychowanie, jak i wszelkie procesy kształceniowe (dydaktyczne) można z powodzeniem objąć nazwą ***procesy edukacyjne***. Stąd można przyjąć, że **pedagogika pracy to taka subdyscyplina naukowa, której przedmiotem badań jest relacja: *procesy edukacyjne – praca***.

Znaczenie uproszczona wersja słowna ogólnego przedmiotu badań nie zmienia zakresu problemowego pedagogiki pracy, a jednocześnie wydaje się bardziej czytelna dla zróżnicowanego adresata. Główną słabością tak ujętej formuły jest rozbieżność pomiędzy zakreślonym przez nią obszarem problemowym pedagogiki pracy a tym, co uznajemy za dorobek badawczy tej subdyscypliny.

<sup>3</sup> W. Furmanek, *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2010, nr 1.

<sup>4</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 33.

W przypadku pierwszego członu tej relacji („procesy edukacyjne”) w zasadzie daje się odczuć wyraźnie brak znaczących badań nad wychowaniem do pracy czy w toku pracy, a także wychowawczego wpływu środowiska zawodowego i samej pracy zawodowej na człowieka. Trudno także doszukać się badań podejmujących próbę odpowiedzi na pytanie o wpływ „odpowiednio” wychowanego człowieka na jego działalność zawodową.

Podejmowane pojedyncze i o ograniczonym zakresie czynności badawcze takich autorów, jak: H. Barankiewicz<sup>5</sup>, J. Dutka<sup>6</sup> czy w jakimś stopniu J. Baran<sup>7</sup> i innych, nie można uznać za wystarczające. Co prawda pojawiły się znaczące opracowania T. Nowackiego (*Wychowanie przez pracę*, 1964 oraz *Praca i wychowanie*, 1980), T. Sosnowskiego (*Zakład jako środowisko wychowawcze*, 1975), M. Rataja (*Szkola – zakład pracy – wychowanie*, 1974), S. Suchego (*Zadania oświatowo-wychowawcze zakładów pracy*, 1975), W. Rachalskiej (*Wybór zawodu a wychowanie przez pracę*, 1984), w których autorzy podejmują zagadnienia wychowawcze związane z pracą, z jej wychowawczą funkcją. Ale pozycje te mają charakter opracowań studyjnych i stanowią wynik dedukcyjnej refleksji.

Jeśli znajdziemy w nich odwołania do badań, to w znakomitej większości są to badania innych autorów, z innego obszaru badawczego.

Problem niedostatku badań nad zagadnieniem wychowania rozpatrywanym w aspekcie relacji *człowiek – praca* dość wcześnie zauważył między innymi  **jeden z głównych współtwórców pedagogiki pracy – Zygmunt Wiatrowski**. Już w 1977 roku, a więc w piątym roku „formalnego” istnienia tej subdyscypliny naukowej, wspomniany autor, charakteryzując badania z zakresu pedagogiki pracy, napisał: „Trzeba jednoznacznie stwierdzić, że problematyka wychowawcza nie uzyskała dotąd należytej rangi”. Problematyka ta do chwili obecnej należy do najbardziej zaniechanych obszarów badań pedagogiki pracy.

Znacznie później Mieczysław Malewski, mówiąc o znaczeniu systemowych badań i analiz wychowawczych w pedagogice oraz prezentując listę badaczy realizujących tego rodzaju badania, stwierdza: „Na liście tej – co oby wynikało z mojej niewiedzy – nie potrafię umieścić ani jednej publikacji diagnostycznej autorstwa pedagogów pracy”<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> H. Barankiewicz, *Problemy wychowawcze w szkołach ekonomicznych*, Warszawa: WSiP 1977.

<sup>6</sup> J. Dutka, *Rola nauczyciela zawodu. Kształtowanie postaw uczniów wobec pracy zawodowej*, Warszawa: WSiP 1985.

<sup>7</sup> J. Baran, *Wychowawcze funkcje zakładu pracy*, Warszawa: Iskry 1970.

<sup>8</sup> M. Malewski, *Pedagogika pracy a potrzeby praktyki. Niektóre metodologiczne problemy wzajemnych relacji*, „Pedagogika Pracy” 1986, nr 11.

Także drugi człon omawianej relacji (tj. *praca*) nie stały się przedmiotem znaczącej liczby dociekań empirycznych w pedagogice pracy.

Nieliczne badania dotyczące pracy ludzkiej, w tym pracy zawodowej, w obrębie pedagogiki pracy przeprowadzili między innymi:

1. Kazimiera Korabiowska-Nowacka, która wraz z zespołem prowadziła rozległe badania nad podstawami teoretycznymi przydatności zawodowej absolwentów szkół zawodowych, zwięźczeniem których była pozycja metodologiczna pt. *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych* (1974).

2. Stanisław Szajek, który wraz z zespołem starał się ustalić siłę wpływu postępu technicznego na zmianę treści i charakteru pracy w wybranych zawodach. Badania te były prowadzone w latach 1976 – 1980 w ramach problemu węzłowego.

3. Zygmunt Wiatrowski, który w latach 2001 – 2003 starał się wykazać, jaka jest pozycja pracy w zbiorach wartości dla osób mających zatrudnienie, będących bezrobotnymi oraz dla młodzieży szkolnej. Efektem tych badań jest znacząca dla filozoficzno-humanistycznej teorii pracy człowieka książka pt. *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*.

4. Adam Solak, należący do młodszej generacji pedagogów pracy, autor m.in. książki zatytułowanej: *Wychowanie i praca. Studium współzależności* (2003).

Jednak w przypadku tak uniwersalnej kategorii pojęciowej, jaką jest praca, twórcy i kontynuatorzy pedagogiki pracy stworzyli kilka znaczących pozycji teoretyczno-edukacyjnych o wymowie filozoficznej, które niewątpliwie wzbogacają podstawy teoretyczne tej dyscypliny pedagogicznej.

Do tych pozycji w pierwszej kolejności trzeba zaliczyć książki: *Tworząca ręka* (2005) i *Praca ludzka. Analiza pojęcia* (2008) Tadeusza Nowackiego; *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2006) Waldemara Furmanka; *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej* (dwa pierwsze rozdziały – 2004) Zygmunta Wiatrowskiego; *Kultura pracy* (2000) i *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa* (2009) Zdzisława Wołka, a także *Teoria pracy* (2009) Jolanty Wilsz.

Jeśli zatem w dorobku pedagogiki pracy ocenianym poprzez kryteria wymagań, jakie winna spełnić rozwijająca się dyscyplina naukowa, występuje zauważalny brak badań dotyczących dwóch podstawowych kategorii z relacji *człowiek – wychowanie – praca* lub badań odnoszących się do zredukowanej formuły, jaką jest relacja: *procesy edukacyjne – praca*, to trzeba się zastano-

wić, czy rzeczywiście relacja ta może legitymizować przedmiot badań pedagogiki pracy, i w jakim stopniu oddaje ona istotę jej zainteresowań.

Odwołując się więc do dotychczasowego dorobku badawczego i publikacyjnego pedagogiki pracy, a nie do deklaracyjnych, nieraz dość bezkrytycznie powielanych stanowisk, można przyjąć, iż:

**Przedmiotem badań i zainteresowań pedagogiki pracy są procesy kształtowania kwalifikacji zawodowych na etapie wstępnego oraz zasadniczego kształcenia i wychowywania do pracy, a także na etapie wykonywania pracy zawodowej.**

Powyższe ujęcie **uogólnionej** formuły przedmiotu badań tej subdyscypliny jest:

1) Propozycją rezygnacji z artykułowania jakichkolwiek relacji, co nie wyklucza posługiwania się nimi w języku opisowym w formie pewnych skrótów myślowych;

2) Adekwatne do obecnego stanu dokonań pedagogiki pracy jako subdyscypliny naukowej;

3) Zgodne, jak się wydaje, z perspektywami rozwojowymi tej dziedziny wiedzy.

Z Przyjętej formuły wynika, że pedagogika pracy to taka dyscyplina, w której na plan pierwszy wysuwają się kwalifikacje zawodowe, traktowane nie tylko jako **wynik** procesu kształcenia i wychowania do pracy, ale także jako **proces** nabywania i podwyższania tych kwalifikacji.

Użyty w uogólnionej formule przedmiotu badań termin *wstępne kształcenie i wychowanie do pracy* oznacza, iż pedagogikę pracy interesują również procesy wychowania w rodzinie oraz kształcenia i wychowania ogólnego, z tym że zainteresowanie to jest formułowane ze specyficznego stanowiska, tj. rozwoju zawodowego jednostki wyznaczonego potrzebami rynku pracy.

Największa uwaga skupiona jest na tych elementach wychowania w rodzinie i szkole ogólnokształcącej, które wprowadzają dziecko i ucznia w jakiś stosunek przygotowania do wykonywania czynności pracy oraz samego wykonywania pracy. Chodzi więc między innymi o czynności samoobsługowe, udział w pracach społecznie użytecznych, orientację zawodową czy edukację ogólnotechniczną, czasem niesłusznie utożsamianą z wychowaniem technicznym.

Warto w tym miejscu przytoczyć za Andrzejem Bogajem, iż „już w 1971 roku Komisja ds. Rozwoju i Edukacji powołana przez UNESCO podkreślała, że kształcenie ogólne będzie miało tylko wówczas swoją wartość wychowawczą, gdy harmonijnie połączy kształcenie umysłowe i praktyczne, zadba o **stały**

**związek nauki i pracy.** Ten proces ułatwi rozwijanie tak zwanego wychowania technicznego uczniów, które powinno znaleźć swoje miejsce [...] zarówno w nauce języków, w historii, geografii, socjologii, w naukach o społeczeństwie, jak też musi być ukazywane w ścisłym powiązaniu z różnymi aspektami życia, np. techniką i pracą, techniką i wypoczynkiem, techniką i mechanizmami życia społecznego, techniką i sposobami porozumiewania się, techniką i środowiskiem itp.<sup>9</sup>

Z kolei *zasadnicze kształcenie i wychowanie do pracy* obejmuje głównie proces kształcenia i wychowania zawodowego (edukacja zawodowa), którego podstawowym celem jest kształtowanie umiejętności zawodowych, w tym umiejętności specjalistycznych oraz kształtowanie postaw i zachowań prozawodowych. Tak więc proces przygotowania do pracy obejmuje przygotowanie ogólne człowieka oceniane i analizowane z perspektywy potrzeb rynku pracy oraz jego wyjściowe przygotowanie do wykonywania konkretnych zadań zawodowych.

Podstawowym efektem edukacji zawodowej są więc kwalifikacje zawodowe, będące wynikiem także edukacji ogólnej. Oba te procesy stanowią komplementarny, dopełniający się układ edukacyjnych działań, niezbędnych dla rozwoju jednostki. O tym już w 1939 roku mówił i pisał Sergiusz Hessen, który przekonywał, iż „wychowanie gospodarcze winno stać się syntezą kształcenia ogólnego i zawodowego”<sup>10</sup>. Warto, mówiąc o komplementarności kształcenia ogólnego i zawodowego, uświadomić sobie, iż każdy człowiek, niezależnie od obranej ścieżki edukacyjnej, **na jej ostatnim etapie jest podmiotem procesu kształcenia zawodowego, bowiem to ono umożliwi mu, w pierwszej kolejności, zdobycie kwalifikacji zawodowych i wejście z określonymi perspektywami na rynek pracy.**

Oznacza to, iż wykształcenie zawodowe, będące wynikiem kształcenia ogólnego oraz kształcenia zawodowego, jest ostatecznym celem edukacyjnym człowieka.

Dla jasności sprawy przypomnijmy, że przez edukację zawodową należy rozumieć każdy proces prowadzący do uzyskania kwalifikacji umożliwiających uprawianie konkretnego zawodu. Wychodząc z takiego założenia, należy do tego rodzaju kształcenia i wychowania zaliczyć również naukę w szkole wyższej. **Studia bowiem, niezależnie od kierunku i specjalności oraz typu uczelni, nadają swoim absolwentom kwalifikacje potwierdzone**

<sup>9</sup> A. Bogaj, *Kształcenie przedzawodowe*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 67.

<sup>10</sup> S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania*, Lwów – Warszawa 1939, s. 276.

**dyplomem, skonkretyzowane w suplemencie do tegoż dyplomu i umożliwiające podjęcie pracy w wyuczonym zawodzie.**

Z powyższego wynika, iż można się zgodzić z Zygmuntem Wiatrowskim, który twierdzi, „że o przedmiocie pedagogiki pracy stanowią te wszystkie układy i związki przedmiotowo-treściowe, poprzez które nade wszystko przewija się idea przygotowania człowieka do pracy, szczególnie pracy zawodowej, jak również idea pomyślnego oraz wielostronnie skutecznego udziału w tej pracy”<sup>11</sup>.

Konkretyzując przedmiot badań tej subdyscypliny, można przyjąć, że **pedagogika pracy zajmuje się orientacją i doradztwem zawodowym, edukacją ogólnotechniczną, w tym przygotowaniem informatycznym młodzieży szkolnej, kształceniem i wychowaniem zawodowym realizowanym także na poziomie akademickim, rynkiem pracy analizowanym z perspektywy wymagań kwalifikacyjnych, doszkadzaniem i doskonaleniem zawodowym uwarunkowanym potrzebami rynku pracy oraz edukacyjną działalnością zakładu pracy.**

W powyższym ujęciu uszczegółowionego przedmiotu badań pedagogiki pracy uwzględnione zostało zagadnienie *rynku pracy*, które obecnie – ale również w przyszłości – winno stanowić ważne pole zainteresowań badawczych tej subdyscypliny. Taką potrzebę potwierdzają między innymi prace prowadzone nad polskimi standardami kwalifikacyjnymi i kompetencyjnymi oraz przy konstruowaniu Krajowych Ram Kwalifikacyjnych (KRK), które zresztą trzeba będzie w miarę postępu technologicznego i gospodarczego systematycznie modyfikować. Najlepiej dokonywać tego na podstawie rzetelnych badań.

Jak wynika z analizy skonkretyzowanej formuły przedmiotu badań pedagogiki pracy, odnosi się on głównie do praktyki edukacyjnej. Należy więc w tym miejscu przytoczyć słowa Krzysztofa Rubachy, który przekonuje, że: „Przedmiotem badań tłumaczącym rację pedagogiki jako nauki jest praktyka edukacyjna” (K. Rubacha 2009, s. 18).

Uznanie jako elementu przedmiotu badań pedagogiki pracy *działalności edukacyjnej zakładu pracy* ma – mimo pewnych zastrzeżeń – swoje nowe uzasadnienie. Otóż działalność edukacyjna tych podmiotów rynku pracy kojarzona jest głównie z różnego rodzaju wewnątrzzakładowymi szkoleniami, które są niczym innym, jak formami doskonalenia, a niekiedy doszkadzania zawodowego.

---

<sup>11</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 33 oraz *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek: WSH-E 2001, s. 302.



Jednak znowelizowana ustawa oświatowa z dnia 19 sierpnia 2011 roku stwarza sprzyjające warunki do współpracy życia gospodarczego z systemem edukacji w zakresie kształcenia zawodowego. Dotyczy to zwłaszcza umożliwienia zakładom pracy organizowania tak zwanych kursów kwalifikacyjnych oraz innych kursów zawodowych, których ukończenie upoważnia absolwenta do zdawania egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe lub kwalifikacje w zawodzie. Zatem zakład pracy na mocy tej ustawy stał się pełnoprawnym podmiotem systemu edukacji zawodowej, realizującym proces przygotowania kadr dla gospodarki narodowej w formach pozaszkolnych. Jest to więc sytuacja nowa, która wymaga szczególnie bacznej obserwacji i wnikliwych analiz, w tym analiz naukowych.

Zarówno tak dookreślona ogólna formuła przedmiotu badań pedagogiki pracy, jak i konkretyzacja tego przedmiotu w postaci rejestru zagadnień interesujących tę subdyscyplinę naukową jest świadectwem:

- 1) Wyrazistości problematyki badawczej pedagogiki pracy;
- 2) Wagi społecznej podejmowanych przez tę dyscyplinę pedagogiczną zagadnień;
- 3) Adekwatności przedmiotu badań pedagogiki pracy do aktualnej i prognozowanej sytuacji społeczno-ekonomicznej i edukacyjnej w Polsce oraz do stanu rozwoju tej subdyscypliny naukowej;
- 4) Rozwoju pedagogiki w kierunku harmonijnego łączenia kształcenia i wychowania umysłowego z działalnością praktyczną, co umacnia jej humanistyczny i antropologiczny charakter;
- 5) Rozwoju innych nauk o pracy, w których to naukach kształcenie i wychowanie zawodowe, stanowiące istotę przygotowania człowieka do pracy, było dotychczas marginalizowane lub całkowicie w rozważaniach pomijane.

Oznacza to, że pedagogika pracy bada kształcenie i wychowanie zmierzające do wyposażenia jednostki w układy umiejętności pozwalające na wykonywanie pracy, szczególnie pracy zawodowej, oraz na ich doskonalenie z uwzględnieniem procesu kształtowania postaw i zachowań prozawodowych.

**Streszczenie:** W tekście starano się ukazać, iż podstawy teoretyczne pedagogiki w dużym stopniu zostały osadzone w teoriach socjologicznych, co wynika między innymi ze „słabości” dyskursu pedagogicznego, stąd pedagogika – w przeciwieństwie do socjologii – ma problemy ze swoją tożsamością, chociaż obydwie dyscypliny wyrosły z filozofii praktycznej prawie jednocześnie.

**Słowa kluczowe:** nauki humanistyczne, nauki społeczne, paradygmat, teoria naukowa, socjologizm pedagogiczny

**Abstract:** The article aims at showing that theoretical basics of pedagogy are rooted in sociological theories, which is a result of “weakness” of pedagogical discourse. That is why pedagogy, unlike sociology, has problems with its identity despite the fact that both disciplines emerged from practical philosophy almost simultaneously.

**Keywords:** humanities, social science, paradigm, scientific theory, pedagogical socialism

## Bibliografia

- Baran J., *Wychowawcze funkcje zakładu pracy*, Warszawa: Iskry 1970.
- Barankiewicz H., *Problemy wychowawcze w szkołach ekonomicznych*, Warszawa: WSiP 1977.
- Bogaj A., *Kształcenie przedzawodowe*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2007.
- Dutka J., *Rola nauczyciela zawodu. Kształtowanie postaw uczniów wobec pracy zawodowej*, Warszawa: WSiP 1985.
- Furmanek W., *Przedmiot badań we współczesnej pedagogice pracy*, „Szkoła – Zawód – Praca” 2010, nr 1.
- Hessen S., *O sprzeczności i jedności wychowania*, Lwów – Warszawa 1939.
- Kuhn T.S., *Struktura rewolucji naukowych*, Warszawa 2001.
- Malewski M., *Pedagogika pracy a potrzeby praktyki. Niektóre metodologiczne problemy wzajemnych relacji*, „Pedagogika Pracy” 1986, nr 11.
- Wiatrowski Z., *Myśli i działania pedagogiczne*, Włocławek: WSH-E 2001.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.



Adam Solak

---

## FILOZOFICZNE KONTEKSTY WE WSPÓŁCZESNYM PORADNICTWIE ZAWODOWYM

### ФІЛОСОФСЬКІ КОНТЕКСТИ У СУЧАСНОМУ ПРОФЕСІЙНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

### PHILOSOPHICAL CONTEXTS IN THE MODERN CAREER GUIDANCE

Współczesna polska naukowa refleksja nad poradnictwem zawodowym konstruuje w miarę pełną jego teorię, ukazując zarazem – zgodnie z prawem edukacyjnej entropii – niewystarczalność czy niepełność dotychczasowych rozwiązań. Bierze pod uwagę doświadczenia własne, a także innych krajów Unii Europejskiej czy szerzej rozumianego świata globalizacyjnego. Słuszna jest więc potrzeba ukazania „punktu wyjścia” w pedagogice pracy, by w społeczeństwie transgresyjnym nie zatracić swej tożsamości, lecz ciągle ją ubogacać.

#### **1. Kategoria „punktu wyjścia” i kategorie pokrewne z myślą o poradnictwie zawodowym**

W każdej nauce spotykamy się z początkiem, rozpoczęciem. Nawet na kółko, które z pozoru może się kręcić bez początku i końca, możemy spojrzeć z takiej perspektywy, że ma swoje zakotwiczenie (początek i koniec)<sup>1</sup> w takiej a takiej płaszczyźnie, przestrzeni czy też układzie odniesienia. Możemy więc też ostatecznie zapytać: Skąd się wzięło? Dlaczego? Po co?

---

<sup>1</sup> Por. J. Łukasiewicz, *Analiza i konstrukcja pojęcia przyczyny*, [w:] „Przegląd Filozoficzny” 2-3(1996), s. 105-179.

Tak więc każda działalność w obserwowanym przez nas świecie ma swój początek, tak czy inaczej pojętą linię startową, czyli punkt wyjścia. Nawet odpowiadając na pytanie: „jak?” – musimy po prostu od czegoś zacząć, gdzieś tę naszą wypowiedź umiejscowić. Nawet przysłowiowe zaczynanie „od końca” – samo w sobie suponuje już jakiś początek (bardziej lub mniej przemilczany, ale tym bardziej zakładany). Również gdy ktoś twierdzi, że nie interesuje go punkt wyjścia, a np. punkt dojścia, to już wypowiadając nawet takie zdanie – wiele zakłada<sup>2</sup>.

Oczywiście, że łatwiej jest iść szlakiem już przetartym, choć często dostosowanie go (lub takowa próba) do wciąż galopującej współczesności może kosztować wiele wysiłku personalno-ekonomicznego. Przecieranie szlaków jest odkrywczе, nieraz wręcz ekscytujące, ale może się czasem okazać kroczeniem ku fatamorganie. Zawsze jednak, by coś zrobić, trzeba od czegoś zacząć. Szczególnie dotyczy to pedagogiki pracy, w której należy konstituować poradnictwo zawodowe, gdzie prawidłowe oznaczenie punktu wyjścia jest po prostu koniecznością metodologiczną. Trzeba bowiem od czegoś zacząć, a i ten początek nie może wisieć w próżni (bo zawsze istnieje tu kontekst).

Termin *punkt wyjścia* w poradnictwie zawodowym może posiadać wiele synonimów i kategorii pokrewnych. Główną kategorią kontekstową, która go istotnie dookreśla, jest opozycyjny, przeciwstawny mu termin *punkt dojścia*, oznaczający: cel, wniosek, konkluzje, wynik, następstwo, rezultat, rozwiązanie, a także uzyskanie czegoś, dokonanie.

Zaś sam *punkt wyjścia* to:

1. Przyczyna, korzenie, zadatek, postawy;
2. Założenia, przesłanka, plan program;
3. Start, narodziny, geneza, otwarcie, wejście, stwierdzenie czegoś;
4. Idea, pomysł, zamiar, spostrzeżenie.

Punkt wyjścia to po prostu początek, który możemy określić: po pierwsze – przedmiotowo, po drugie – podmiotowo.

Czym zatem jest punkt wyjścia w poradnictwie zawodowym? Można stwierdzić, że przez punkt wyjścia można tu rozumieć wszystko to, co doradca zawodowy przyjmuje w jakiś sposób do realizacji swoich celów w ramach danego obszaru, np. szkolnego, akademickiego, w zakładach pracy, biurach pracy, czyli to, od czego zaczyna uprawianie swojego zawodu.

---

<sup>2</sup> Por. J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Paryż 1990, s. 14 nn.

## 2. Przedmiotowy i podmiotowy punkt wyjścia w poradnictwie zawodowym

Punktem wyjścia dla poradnictwa zawodowego są pierwsze operacje naukowe i zawodowe. Pierwsze czynności to postawienie pytań z zakresu pedagogiki pracy, wprowadzenie nowych terminów, uznawanie już istniejących sprawdzonych operacji zadaniowych. Zważywszy na to, że czynności te się wzajemnie łączą, możemy te pierwsze czynności dookreślić jako czynności stwierdzenia czegoś. Należy jednak nadmienić, że w miarę rozwoju poradnictwa zawodowego w konstelacji Unii Europejskiej, postępującej globalizacji, ów punkt wyjścia może się w niektórych przypadkach uogólnić. Poza tym stwierdzenia i pytania z danego obszaru – tutaj poradnictwa zawodowego – muszą mieć charakter wiedzotwórczy, między innymi o pracowniku, pracodawcy, rynku pracy, polityce oświatowej, polityce społecznej, polityce samorządowej itd. Inaczej poradnictwo zawodowe będzie skazane jedynie na formę intelektualnej celebracji terminologicznej, która ciągle będzie się doskonalić. Takie jest prawo nauki.

Punkt wyjścia poradnictwa zawodowego należy traktować jako pewne dane w bezpośrednim przeżyciu ludzkiego podmiotu jako jednostki społecznej, czyli filozofii antropologicznej podmiotu. Punkt wyjścia to „stwierdzenie czegoś” lub „zdanie-teza”, a więc systemowo wzięty punkt wyjścia poradnictwa zawodowego jest treściowym odpowiednikiem rozumienia czynnościowego. Stąd też ten punkt wyjścia „czynnościowy” czyni poradnictwo zawodowe mocno osadzonym w filozofii podmiotu. Przez przedmiotowy punkt wyjścia rozumieć należy więc zbiór zdań uznawanych na mocy doświadczenia dotyczącego wyjściowego przedmiotu poradnictwa zawodowego.

Jako podmiotowy punkt wyjścia należy uznać akty ludzkiej świadomości w ich naturalnej postaci, a dokładniej „naturę intencjonalnych aktów”, których dostarcza strumień świadomości i samoświadomości, myślenie, intuicja czy w ogóle doświadczenie wewnętrzne integralnie połączone z doświadczeniem zewnętrznym<sup>3</sup>.

Tak więc przedmiotowy punkt wyjścia w poradnictwie zawodowym sytuowałby się bardziej w polu obiektywizmu poznawczego, zaś podmiotowy – bardziej w polu subiektywizmu, nieprzekreślającego obiektywizmu. Przedmiotowy i podmiotowy punkt wyjścia należy sytuować w pedagogice pracy w kategorii współzależności.

---

<sup>3</sup> Tenże, *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków 1975, s. 109.

Już samo określenie punktu wyjścia wymaga wielu wyjaśnień, a co dopiero jego wybór dla danej sytuacji poradniczej. Zaś „sformułowanie i wybór jakiegoś punktu wyjścia [...] jest już zajęciem jakiegoś stanowiska co do danego przedmiotu i wyznacznikiem dalszego postępowania”<sup>4</sup>.

W poradnictwie zawodowym nie można jednak uchylać się od zajęcia jakiegoś stanowiska, bo aby uprawiać tę dyscyplinę, należy przyjąć jakąś drogę postępowania. Punkt wyjścia jest miejscem rzutującym w pewnym sensie na dalszą pracę, na osiągnięcie jej celów, więc każdy doradca zawodowy musi go (bardziej lub mniej) określić.

Konotacje kategorii punktu wyjścia dla poradnictwa zawodowego można przedstawić w następujący sposób:

<b>Punkt wyjścia</b>	przedmiotowy	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pierwsze dane do przyjęcia lub zadania.</li> <li>2. Pierwsze tezy – założenia.</li> <li>3. Pierwsze operacje.</li> </ol>
<b>Punkt wyjścia</b>	podmiotowy	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Pierwsze akty ludzkiej świadomości przerażające się w konkretne działania z elementami konstruktywnego dialogu.</li> </ol>

Powyższy punkt wyjścia w poradnictwie zawodowym łączy się z celem tegoż poradnictwa, a jest nim udzielanie pomocy (funkcja pomocniczości doradcy zawodowego) osobie, która chce porady w osiągnięciu optymalnego poziomu przystosowania zawodowego z punktu widzenia:

- własnych kompetencji osobowościowo-kwalifikacyjnych,
- rynku pracy,
- przekwalifikowania się,
- bezrobocia,
- społecznego,
- ekonomicznego,
- edukacyjnego,
- kulturowego,
- rodzinnego,
- globalizacyjnego,
- osiągniętego wieku życia itd.<sup>5</sup>

<sup>4</sup> Por. J. Czerkawski, *Zagadnienie punktu wyjścia w filozofii Malebranche’a*, „Roczniki Filozoficzne” 1(1994), s. 53-79.

<sup>5</sup> Zob. szerzej: *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Warszawa: UKSW – Seria LABOR 2009.

„Punkt wyjścia” w kategorii definicyjności poradnictwa zawodowego wpisuje się i jest obecny w definicyjnym jego ujęciu dokonany przez T. Nowackiego, który twierdzi, że: „Praca jest tym rodzajem aktywności człowieka, który zawiera czynności, służące zaspokojeniu materialnych potrzeb i duchowych dążeń człowieka”. Mówi o niewystarczalności kontekstów pracy. Z kolei Z. Wiatrowski uważa, iż „teza o obumieraniu pracy i o jej odrywaniu od człowieka nie może uzyskać naszej akceptacji. Poradnictwo zawodowe nie jest jednorazową czynnością, lecz z reguły jest procesem psychoterapii, mającej na celu uzdrowienie sytuacji życiowej klienta. Proces ten tworzą interakcje wszystkich zaangażowanych w nim partnerów. Z tego zatem względu można przyjąć, że poradnictwo zawodowe jest procesem co najmniej podwójnie dwuwarstwowym ze względu na postawy i zachowania partnerów”<sup>6</sup>. Skoro poradnictwo jest „procesem”, to posiada ono „punkt wyjścia” związany z poznaniem „sytuacji życiowej klienta”.

### 3. „Punkt wyjścia” w poradnictwie zawodowym a edukacja

Punkt wyjścia w ujęciu przedmiotowo-podmiotowym poradnictwa zawodowego pozwala między innymi na wysnucie zasadnych myśli dotyczących kwalifikacji szkolnego doradcy zawodowego. Kwalifikacje szkolnego doradcy zawodowego w Polsce określa rozporządzenie Dz.U. z 2002 r., nr 155, poz. 1288. Zgodnie z tym rozporządzeniem szkolnym doradcą zawodowym może zostać osoba, która legitymuje się dyplomem ukończenia studiów wyższych na kierunku (specjalności) zgodnym (zbliżonym) z rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym lub też na innym kierunku, ale która ukończyła studia podyplomowe lub inne przeprowadzone przez szkołę wyższą z zakresu: orientacji i poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego. Szkolnym doradcą może zostać także edukator ze specjalizacją z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, nauczyciel przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* lub przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* z przygotowaniem do pracy w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego. Kwalifikacje doradcy zawodowego są ujęte w *Kwalifikacji zawodów i specjalności*. Kwalifikacje ogólnozawodowe według Tadeusza W. Nowackiego to „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, który umożliwia efektywne wykonywanie zadań zawodowych typowych dla danego zawodu”<sup>7</sup>. W sprawie *Klasyfikacji zawodów i specjalności dla potrzeb rynku pracy oraz zakre-*

<sup>6</sup> R. Parzęcki, *Podstawy wiedzy o edukacji i poradnictwie zawodowym*, Włocławek 1999, s. 75.

<sup>7</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon Pedagogiki Pracy*, Radom 2004, s. 116.

su jej stosowania szkolny doradca zawodowy umieszczony został w grupie specjalistów do spraw zarządzania zasobami ludzkimi<sup>8</sup>. Zawody wymienione w tej grupie: analityk pracy, doradca personalny, specjalista do spraw rekrutacji pracowników, specjalista do spraw szkolenia i rozwoju zawodowego, specjalista do spraw wynagrodzeń, pozostali specjaliści do spraw zarządzania zasobami ludzkimi, wymagają od pracowników posiadania wiedzy i umiejętności zawodowych na wysokim poziomie oraz doświadczenia w zakresie nauk społecznych czy też szeroko rozumianych nauk humanistycznych.

W wielu krajach Unii Europejskiej rolę szkolnych doradców zawodowych pełnią nauczyciele, którzy wykonują obowiązki doradcy obok właściwych zadań pedagogiczno-edukacyjnych. Nauczyciele ci mają więcej możliwości poznania osobowości swoich uczniów niż doradcy pracujący w instytucjach pozaszkolnych. Mają oni bezpośredni kontakt z uczniem przez kilka lat, co pozwala lepiej zrozumieć jego potrzeby oraz daje więcej okazji do pomocy w ich zaspokajaniu.

„Nauczyciel wychowawca jest najbardziej preferowanym przez młodzież profesjonalnym doradcą zawodu”<sup>9</sup>. Zawód szkolnego doradcy na polskim gruncie edukacyjnym rzadko jest pełniony samodzielnie. Najczęściej jest to dodatkowa funkcja nauczyciela, psychologa czy też pedagoga szkolnego. Różnie więc rozkłada się zakres tych obowiązków: dla jednych jest to zadanie priorytetowe i zajmuje większą część czasu pracy, dla innych proporcje te kształtują się odwrotnie.

Wymagania stawiane kandydatom do poszczególnych zawodów wyrastają z kwalifikacji społeczno-zawodowych oraz cech psychofizycznych zawartych w opisie zawodu. Na pracy doradcy zawodowego ciąży odpowiedzialność społeczno-moralna, ponieważ jest to głównie praca z ludźmi i pomoc w rozwiązywaniu ich problemów związanych z życiem zawodowym. Doradca jest współodpowiedzialny za wybory dokonywane przez uczniów. Często może to być uczeń trudny, więc doradca musi odznaczać się dużą odpornością psychiczną i samokontrolą, a jednocześnie empatią. Na osobie doradzającej, wspomagającej uczniów spoczywa duża odpowiedzialność. Więc szkolny doradca powinien:

- w kontakcie z uczniem być autentycznym,
- być komunikatywnym,

<sup>8</sup> B. Baraniak, *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych*, [w:] *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom 2007.

<sup>9</sup> Zob. szerzej: B. Wojtasik, *Wybór doradcy zawodu poprzez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław 1993.

- wzbudzać zaufanie,
- być akceptowanym,
- posiadać szacunek dla autonomii ucznia,
- być człowiekiem dyskrecji,
- ciągle podnosić swą wiedzę o rynku pracy, procesach wychowawczych, rozwoju człowieka,
- być operatywnym,
- być przedsiębiorczym,
- być otwartym na zmiany,
- współpracować z rodzicami, radą pedagogiczną i innymi specjalistami,
- w niektórych przypadkach powinien być świadom własnych ograniczeń w zakresie udzielania dorady.

Kandydatom do tego zawodu stawiane są więc wysokie wymagania etyczne i psychologiczne, zważywszy przede wszystkim na jego specyfikę. Praca przebiega w zmiennych warunkach, które domagają się indywidualnego podejścia do problemów każdego ucznia.

Zasadniczym zadaniem doradcy w szkole jest pomoc uczniom w poznaniu siebie, własnych predyspozycji i zdolności, a także aktualnie obecnych ograniczeń, które dzięki solidnej pracy doradcy mogą stać się imperatywem do twórczej w przyszłości pracy ucznia. Następnym celem jest zapoznanie młodego człowieka ze światem zawodów, a także ze ścieżkami edukacyjnymi, jakie do konkretnych zawodów prowadzą. Pod uwagę należy wziąć systematyczne badanie zapotrzebowania uczniów na informację, zbieranie ich, jej uaktualnianie i udostępnianie uczniom. Bowiern informacja edukacyjna to „zbiory danych potrzebnych jednostce do podejmowania decyzji związanych z dalszym kształceniem i nabywaniem kwalifikacji”<sup>10</sup>. Ważnym jest, by informacje były dobrane dla danego poziomu kształcenia. Na poszczególnych etapach kształcenia doradca ma inne zadania.

W pierwszej fazie nauki szkolny doradca ma za zadanie pomoc uczniom w poznawaniu siebie (**doradca w roli pedagoga-psychologa**).

Następnie uczniowie poznają zawody i podejmują wstępne decyzje edukacyjno-zawodowe (**propedeutyka edukacyjno-zawodowa**).

Na trzecim etapie jest realizowana konfrontacja samooceny z wymaganiami szkół i zawodów oraz podejmowanie decyzji o dalszym kształceniu (**rola doradcy jako współuczestnika odpowiedzialnego wyboru**).

<sup>10</sup> K. Lelińska, *Przygotowanie uczniów do wyboru zajęć praktycznych*, dz. cyt., s. 35.



Na wszystkich etapach szczególną opieką merytoryczną powinni być objęci uczniowie, co wynika z etosu doradcy zawodowego, którzy mają z różnych przyczyn problemy z wyborem szkoły i zawodu.

Interesującym jest model kształcenia zawodowego występujący w USA. Główny ciężar uświadamiania dzieciom ich możliwości i zapoznania ze światem pracy spoczywa na nauczycielach. „Kształcenie zawodowe stanowi istotną część programu od przedszkola do ukończenia szkoły dwunastoletniej”<sup>11</sup>.

Wyróżnia się w powyższym kształceniu:

- Kształcenie świadomości zawodowej. Tutaj zasadniczym celem jest uświadomienie uczniowi wartości pracy w życiu człowieka oraz zapoznanie z różnorodnością zawodów (od przedszkola do klasy IV).
- Orientacja zawodowa, polegająca na przybliżeniu uczniom podziałów pracy i otwieraniu perspektyw rozwoju zawodowego (klasy V-VI).
- Wywiad zawodowy, traktowany jako „wprowadzenie w rzeczywiste, typowe przebiegi pracy w wybranym polu zawodowym [...], praktyczne próby prawidłowości przyznanych preferencji dla wybranego zawodu. Uczniowie wybierają trzy spośród 15 znanych im pól zawodowych i uzyskują możliwość kilkutygodniowej praktyki w każdym z tych pól” (klasy VII-IX)<sup>12</sup>.
- Przygotowanie zawodowe, gdzie młodzież decyduje o wyborze jednego z trzech zawodów, w którym chcą pracować (klasy X-XII).

W powyższym modelu „punkt wyjścia” oscyluje w relacyjności przedmiotowo-podmiotowej z przewagą punktu wyjścia podmiotowego. Natomiast w krajach Unii Europejskiej zadania doradcze w szkołach wykonywane są przez nauczycieli dwukierunkowo:

- Umiejętny przekaz uczniom wiedzy na temat związku między nauczonym przez niego przedmiotem a wyborem przez ucznia określonej drogi zawodowej.
- Nauczyciel jest osobą sprawującą wieloletnią opiekę nad uczniem i przez dobre jego poznanie służy mu radą i fachową pomocą w dokonywaniu wyborów edukacyjno-zawodowych<sup>13</sup>.

W modelu Unii Europejskiej mamy więc przedmiotowo-podmiotowy punkt wyjścia, co powinno być gwarantem dobrego funkcjonowania poradnictwa zawodowego. Zadania wyznaczają rangę szkolnego doradcy zawo-

---

<sup>11</sup> T.W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 119.

<sup>12</sup> Tamże, s. 120.

<sup>13</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*, Warszawa 2001, s. 186-187.



dowego, który przygotowuje uczniów do podejmowania przemyślanych decyzji edukacyjnych opartych na realnych oczekiwaniach, zainteresowaniach i zdolnościach. W zależności od tego, jakie cechy posiada uczeń, rola doradcy przedstawiona może zostać w następujący sposób:

- Przygotowanie uczniów do trafnego wyboru zawodu i dalszego kształcenia oraz opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej;
- Przygotowanie ucznia do radzenia sobie w sytuacjach trudnych (np. bezrobocie, problemy zdrowotne, mobilność zawodowa itp.);
- Przygotowanie ucznia do bycia odpowiedzialnym pracownikiem;
- Przygotowanie rodziców do efektywnego wspierania dzieci w podejmowaniu przez nie decyzji edukacyjno-zawodowych;
- Pomoc nauczycielom w realizacji tematów związanych z wyborem zawodu w ramach lekcji tematycznych;
- Wspieranie działań szkoły, mających na celu optymalny rozwój edukacyjno-zawodowy uczniów<sup>14</sup>.

Szkolne poradnictwo zawodowe, jest elementem konstytutywnym w obszarze edukacyjnym młodego człowieka i jego miejscu na rynku pracy. Ujawnia sedno jego osobowości, którym jest więź jego predyspozycji intelektualno-osobowościowych z procesem edukacyjno-zawodowym. Ta więź, dzięki doradcy zawodowemu, pozwala młodzieży wewnątrz i zewnątrz ustosunkować się do prawdy jego osoby, prawdy edukacji i prawdy procesu pracy. To pomocniczość doradcy jest siłą pozwalającą doświadczyć centrum tych zagadnień, wywodzących się z punktu wyjścia przedmiotowo-podmiotowego. W pracy szkolnego doradcy zawodowego ujawnia się 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. Człowiek w poradnictwie zawodowym doświadcza siebie jako wezwanego przez prawdę o sobie, swoich predyspozycjach, do wolnego wyboru edukacji i zawodu. Owa wolność w poradnictwie zawodowym jest gwarantem przygotowania ucznia do odpowiedzialności za siebie i odpowiedzialności za innych w pracy. Czyni go odpowiedzialnym za swoje edukacyjno-zawodowe spełnienie (bądź niespełnienie), za bycie i pozostanie sobą – „ja” jako „ja”.

To samostanowienie w poradnictwie zawodowym jest kategorią wychowawczą, rdzeniem ludzkiej wolności, wolności implikującej ludzką sprawczość w wyborach edukacyjno-zawodowych i w konsekwencji – czynem wykonywanego zawodu, gdzie jednostka ujawnia siebie jako osoba.

<sup>14</sup> Zob. szerzej: tamże.

**Streszczenie:** W szerokim naukowym kontekście rozważań o poradnictwie zawodowym koniecznym jest wskazanie na jego filozoficzne konotacje. Artykuł traktuje o „punkcie wyjścia” jako kategorii poradnictwa zawodowego. Omawiany jest on w przedmiotowym i podmiotowym charakterze. Szczególnie zwrócono uwagę na „punkt wyjścia” w poradnictwie zawodowym w korelacji do edukacji oraz etosu pracy doradcy zawodowego.

**Słowa kluczowe:** punkt wyjścia, przedmiotowy i podmiotowy punkt wyjścia, poradnictwo zawodowe, edukacja, doradca zawodowy

**Abstract:** In a broad scientific context of deliberations on career guidance, it is necessary to highlight its philosophical connotations. The article shows the “starting point” as a category of career guidance. It is described showing its subjective and objective character. A special attention has been paid to the “starting point” in correlation to education and the ethos of work of a career counsellor.

**Keywords:** starting point, objective and subjective starting point, career guidance, education, a career counsellor

## Bibliografia

- Baraniak B., *Kształcenie doradców zawodowych na studiach podyplomowych*, [w:] *Pedagogika pracy – doradztwo zawodowe*, red. H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek, Radom: ITE 2007.
- Czerkawski J., *Zagadnienie punktu wyjścia w filozofii Malebranche’a*, [w:] „Roczniki Filozoficzne” 1(1994).
- Lelińska K., *Przygotowanie uczniów do wyboru zajęć praktycznych*, Warszawa: KOWEŻiU 2003.
- Łukasiewicz J., *Analiza i konstrukcja pojęcia przyczyny*, [w:] „Przegląd Filozoficzny” 2-3(1996).
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: ITE – PIB 2004.
- Nowacki W., *Zawodownawstwo*, Radom: ITE – PIB 1999.
- Paszkowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe w systemach szkolnych krajów Unii Europejskiej*, Warszawa: KOWEŻiU 2001.
- Tischner J., *Filozofia dramatu*, Paryż: ÉDITIONS DU DIALOGUE 1990.
- Tischner J., *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: ZNAK 1975.
- Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Warszawa: UKSW 2009.
- Wojtasik B., *Wybór doradcy zawodu poprzez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław: Wrocławska Oficyna Wydawnicza 1993.

Beata Jakimiuk

---

## **AKSJOLOGICZNY WYMIAR PORADNICTWA EDUKACYJNO-ZAWODOWEGO**

### **АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ**

#### **AXIOLOGICAL DIMENSION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COUNSELING**

### **1. Wprowadzenie**

W każdym etapie życia człowieka występują sytuacje trudne, związane z odczuwaniem bezradności, niemożnością podjęcia decyzji lub dylematami dotyczącymi prawidłowego postępowania. W takich okolicznościach najważniejsze jest podejmowanie działań w oparciu o poczucie podmiotowości i sprawczości oraz stabilny system wartości. Oznacza to konieczność prowadzenia poradnictwa edukacyjno-zawodowego w taki sposób, aby pomóc osobie radzącej się rozumieć i przyjąć wartości, co umożliwi dokonywanie właściwych wyborów i zapewni poczucie słuszności swojego zachowania.

Proces poradnictwa edukacyjno-zawodowego opiera się zatem na wartościach – bez nich nie można zdefiniować celów i zadań poradnictwa ani podejmować działań doradczych. Stąd wynika aksjologiczny wymiar poradnictwa – wartości są obecne w każdym obszarze teorii i praktyki procesu doradczego.

Głównym celem artykułu jest ukazanie znaczenia wartości w procesie poradnictwa w odniesieniu do wspierania rozwoju człowieka, aby miał on poczucie sprawczości i wpływu na swoje życie, był podmiotem swoich działań. W związku z tym istotną kwestię stanowi określenie aksjologicznych orientacji w poradnictwie. Zagadnienia związane z obecnością wartości w poradnictwie edukacyjno-zawodowym dotyczą zarówno profesji doradcy, jak

i samego procesu poradnictwa. W treści artykułu zostaną omówione kwestie dotyczące wartości w poradnictwie edukacyjno-zawodowym, kształtowania podmiotowości i kompetencji aksjologicznych osób radzących się oraz kompetencji doradcy w tym zakresie.

## 2. Wartości jako podstawa poradnictwa

Poradnictwo określane jest najczęściej jako działanie społeczne „polegające na dostarczaniu przez doradcę rad, porad, wskazówek radzącemu się w celu rozwiązania jego problemów”<sup>1</sup>. Odbywa się w ramach działalności zorganizowanych instytucji jako jedna z form pomocy społecznej i zawsze jest relacją międzypersonalną<sup>2</sup>. Podczas procesu doradczego relacja ta trwa nieprzerwanie i ma umożliwić osobie radzącej się „poznanie własnych myśli, uczuć i zachowań, osiągnięcie zrozumienia siebie, odkrycie i spożytkowanie swoich mocnych stron, tak by mógł on działać efektywnie i podejmować właściwe decyzje zawodowe”<sup>3</sup>. Zadania doradcy koncentrują się wokół: rozpoznawania zainteresowań, pasji, talentów i predyspozycji osoby radzącej się; dokonywania wyborów i podejmowania decyzji zawodowych i edukacyjnych; budowania poczucia podmiotowości i własnej wartości; realizacji aktywności zgodnie z własnymi zainteresowaniami i potrzebami; rozwijania poczucia odpowiedzialności za własny rozwój i postępowanie; przygotowania do kształcenia przez całe życie; opracowania indywidualnego planu kariery edukacyjnej i zawodowej; przygotowania ucznia do radzenia sobie w sytuacjach bezrobocia, problemów zdrowotnych i adaptacji do nowych warunków pracy i mobilności zawodowej; przygotowania do roli pracownika<sup>4</sup>.

Wartości stanowią podstawę budowania każdej sytuacji doradczej oraz całego procesu poradnictwa edukacyjno-zawodowego. Proces ten jest silnie nasycony wartościami, ponieważ zakłada uwiarygodnienie konkretnych wartości, przekazywanie ich, świadczenie o nich, hierarchizowanie i realizację w postępowaniu.

<sup>1</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011, s. 37.

<sup>2</sup> Tamże, s. 47-53.

<sup>3</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Warszawa: KOWEZiU 2002, s. 12.

<sup>4</sup> E. Drogosz-Zabłocka, A. Łukaszewicz, A. Paszkowska-Rogacz, R. Ponczek, G. Sołtyśńska, B. Wojtasik, E. Żywiec-Dąbrowska, *Szkolny doradca zawodowy*, Warszawa: KOWEZiU 2008, s. 7-8.

Problematyka wartości w poradnictwie edukacyjno-zawodowym jest istotna przede wszystkim ze względu na fakt urzeczywistniania się ich w postępowaniu osoby radzącej się. Stanowi to podstawę podjęcia dalszych rozważań odnoszących się do czynów człowieka, wynikających z doświadczania samostanowienia i podejmowanych w poczuciu odpowiedzialności, które są efektem działań wychowawczych poradnictwa edukacyjno-zawodowego, podporządkowanych jednemu nadrzędnemu celowi – kształtowaniu poczucia podmiotowości osoby radzącej się.

Aksjologiczny aspekt poradnictwa podnoszony jest najczęściej w opracowaniach dotyczących etyki zawodowej doradcy. Doradca jako osoba poznająca i diagnozująca rzeczywistość w odniesieniu do wyborów edukacyjno-zawodowych rzadko jest postrzegany jako ktoś o określonym poziomie kompetencji i dojrzałości aksjologicznej. Częściej podkreśla się jego sprawności zawodowe związane z zadaniowymi aspektami procesu doradczego. Trudno znaleźć publikacje dotyczące prowadzenia procesu poradnictwa zorientowanego na wartości, raczej pomija się perspektywę samodzielnego wartościowania osób radzących się na podstawie czytelnych kryteriów aksjologicznych, co przecież stanowi istotę każdego procesu wychowawczego<sup>5</sup>.

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe jest czymś więcej niż socjalizacją ułatwiającą adaptację do nowych warunków – jest procesem wspomagania rozwoju podopiecznych w taki sposób, aby doprowadzić do świadomości posiadania przez nich poczucia podmiotowości. Świadomość podmiotu przejawia się w jego aktywności moralnej, jednak trudno powiedzieć, czy ta manifestacja świadczy o istnieniu poczucia podmiotowości. Wydaje się, że podmiotowość kształtuje się wraz z formowaniem świadomości aksjologicznej, która może być ujmowana jako system regulacji zachowań podmiotu oraz zbiorowości<sup>6</sup>.

Ludzkie działanie poprzedza określona świadomość, każde doświadczenie wiąże się z jakimś zrozumieniem, które może ulegać modyfikacjom<sup>7</sup>. W procesie poradnictwa działający człowiek ma możliwość dokonania wyboru, a ten wybór posiada zawsze konsekwencje moralne. Podjęte działania świadczą o osobie, „taka jest bowiem natura korelacji tkwiącej w doświadczeniu, w fakcie «człowiek działa», że czyn stanowi szczególny moment ujawnienia osoby. Pozwala nam najwłaściwiej wglądać w jej istotę i najpeł-

<sup>5</sup> K. Olbrycht, *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008, s. 16.

<sup>6</sup> M. Kowalski, D. Falczak, *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008, s. 12-16.

<sup>7</sup> A. Maryniarczyk, *Pluralistyczna interpretacja rzeczywistości. Zeszyty z metafizyki nr 2*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2004, s. 19.

niej ją zrozumieć”<sup>8</sup>. Wartości moralne czynów człowieka mają to do siebie, że człowiek poprzez swoje moralnie dobre lub złe czyny sam staje się dobry lub zły. Człowiek w działaniu kształtuje swoją wartość moralną<sup>9</sup>. Jest to istotne również w odniesieniu do procesu poradnictwa edukacyjno-zawodowego, który przygotowuje człowieka do podejmowania decyzji i działań.

Dokonując wyboru, człowiek opowiada się za jedną z opcji, odrzucając inne. Istotą tego aktu jest świadomość możliwości samostanowienia, nieulegania zewnętrznym tendencjom. Samostanowienie ujawnia się poprzez własną aktywność, a każda jej postać łączy się z rozwijaniem własnej podmiotowości. Poprzez własny dynamizm człowiek nie tylko bierze udział w działaniu, ale też kształtuje samego siebie<sup>10</sup>.

Główną wartością jest pomoc osobie radzącej się w stawianiu się człowiekiem, we wzrastaniu w człowieczeństwie. Proces nabywania wartości w procesie poradnictwa rozpoczyna się od zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka radzącego się i od pierwszych jego doświadczeń jako podmiotu swoich działań. W miarę swojego rozwoju człowiek dokonuje weryfikacji własnych potrzeb, a rozumienie wartości staje się treścią relacji *doradca – radzący się*<sup>11</sup>. Wartości motywują do działania jednostki, stanowią podstawę konstytuowania tożsamości, poczucia własnej godności, dają impuls do podejmowania decyzji.

### 3. Budowanie poczucia podmiotowości

Podstawowym warunkiem kształtowania postaw i umiejętności, rozpoznawania, wyboru i realizacji wartości jest rozwijanie poczucia podmiotowości osób, które wspiera doradca, poprzez formowanie ich orientacji podmiotowej. Można ją określić jako szczególną formę „ustosunkowania do siebie i świata” albo „charakterystyczny styl regulacji zachowania”, które towarzyszą ludzkiej aktywności sprawczej<sup>12</sup>. Orientacja podmiotowa jest powiązana ze świadomością bycia podmiotem, czyli tworzeniem reprezentacji siebie jako sprawcy zmian w swoim zachowaniu i otoczeniu. Podmiotowość realizuje się w działaniu człowieka poprzez wpływanie na przebieg wydarzeń w swoim środowisku.

<sup>8</sup> K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne 1969, s. 14.

<sup>9</sup> Tamże, s. 16, 72.

<sup>10</sup> Tamże, s. 100-101.

<sup>11</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 378-379.

<sup>12</sup> M. Kofta, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, t. I, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1989, s. 35-36.

Podmiotowość jest zawsze indywidualna, niepowtarzalna i subiektywna. Jej ukształtowanie wymaga wolności, niezależności i krytycznego myślenia, a także odpowiadania na wartości. Tym, co nadaje dynamiki osobie, jest aktywność człowieka, polegająca na twórczym wykorzystaniu indywidualnych możliwości. Odkrywanie i rozwijanie własnego potencjału, predyspozycji, talentów nie dotyczy tylko sfery praktycznej poradnictwa edukacyjno-zawodowego. W istocie jest czymś znacznie więcej – jest tworzeniem siebie zgodnie z wewnętrzną potrzebą, a więc formowaniem swojej podmiotowości.

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe jest zatem procesem, w którym kształtuje się podmiotowość człowieka. Przygotowuje osobę radzącą się do możliwości wyrażenia siebie, z jednej strony w sposób uporządkowany i systematyczny, z drugiej natomiast w spontanicznej ekspresji wynikającej tylko i wyłącznie z własnych potrzeb, indywidualnych możliwości opartych na jasnych kryteriach aksjologicznych. Tego typu świadomość można uzyskać poprzez przeżycia indywidualne, poprzez poczucie bycia twórcą siebie. Konsekwencją prawidłowo prowadzonego procesu poradnictwa jest doświadczenie siebie jako podmiotu przez osoby radzące się, które realizuje się jako wolne działanie zgodnie z własnym potencjałem w odniesieniu do bieżących potrzeb.

Tworzenie poczucia podmiotowości jest powiązane z doświadczeniem budowania obrazu swojej osoby w przyszłości w relacji do świata przyszłości. Dlatego działania doradcy powinny przede wszystkim prowadzić do kształtowania systemu wartości, aby człowiek wiedział, co jest dla niego ważne. Istotne jest również to, aby osoba radząca się miała przeświadczenie o samokontroli i poczuciu wpływu na bieg zdarzeń. Szczególną formą samokontroli jest doświadczenie prób zmiany siebie oraz doświadczenie efektów takich prób<sup>13</sup>. Jest to możliwe poprzez podejmowanie wysiłku zmierzającego do zmiany swoich właściwości, postrzeganych jako niekorzystne lub niewystarczające. Istotne jest, aby zwrócić uwagę na różnorodność doświadczeń i sposobów rozwijania własnych kompetencji, kształtowanie samodzielności i odpowiedzialności za własne wybory i postępowanie, zdobycie umiejętności planowania i organizacji własnego życia. Rozwijanie podmiotowości odbywa się poprzez integralny rozwój człowieka, wspomagany działaniami wychowawczymi, w których osoba radząca się świadomie uczestniczy<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> G. Kutra, *Doświadczenia istotne dla formułowania przez młodzież perspektywicznych planów działań*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych...*, dz. cyt., t. I, s. 134-135.

<sup>14</sup> L. Górska, *Podmiot i podmiotowość jako kategorie pedagogiczne*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok: Wydawnictwo Prymat 2009, s. 165.



Postawa odpowiedzialności w życiu zawodowym wymaga świadomości swoich działań, znajomości celu działania, przewidywania efektów swojego postępowania oraz gotowości do ponoszenia konsekwencji, dokonywania wyborów, które powinny być podejmowane ku wartościom, a nie jako ucieczka od problemów i wysiłku. Odpowiedzialność oznacza wyraźne rozpoznanie granic swej wolności, będącej „oknem otwartym na rzeczywistość, która nigdy nie przestaje być badana” i która jest „spojrzeniem coraz bardziej przenikającym rzeczywistość”. Wolność musi nas czynić „czujnymi na każde wezwanie” i „zdolnymi do poprawy”<sup>15</sup>. Wolność umożliwia poszukiwanie możliwości znalezienia odpowiedzi na własne potrzeby, ale też łączy się ze świadomością własnych ograniczeń. Wolność to możliwość wyboru drogi postępowania. Doświadczając wewnętrznej wolności, człowiek ma poczucie odpowiedzialności za swoje czyny, ponieważ „wolność jest podstawą ludzkiego sumienia, prawości, ofiarności, dobroci, sprawiedliwości, przyjaźni, solidarności i miłości”<sup>16</sup>. Wolność i odpowiedzialność są ze sobą ściśle powiązane. Postawa odpowiedzialności jest odkryciem i spełnieniem rzeczywistego wymiaru wolności.

Poradnictwo jest procesem wyzwiania istniejącego już w człowieku potencjału. Nie może to być proces zależny tylko od uwarunkowań genetycznych wspieranych przez doradcę z uwzględnieniem czynników zewnętrznych. Oznacza pracę i stały wysiłek człowieka zmierzającego do rozwijania swojego człowieczeństwa, stawania się lepszym człowiekiem, nabywania kompetencji aksjologicznych, które umożliwią dokonywanie właściwych wyborów.

#### **4. Strategie i zasady kształtowania kompetencji aksjologicznych w procesie poradnictwa**

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe opiera się na założeniu, że przygotowanie do wykonywania pracy, realizowanie i rozwijanie swojej podmiotowości rozpoczyna się we wczesnym dzieciństwie i trwa przez całe życie<sup>17</sup>. Zadaniem doradcy jest towarzyszenie człowiekowi w kluczowych momentach tego procesu, pomoc w uzyskaniu wiedzy o nim samym, o otoczeniu i uwarunkowaniach, które w każdym momencie życia mają istotne znaczenie

<sup>15</sup> L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2002, s. 168-170.

<sup>16</sup> A. Solak, *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2004, s. 98-99.

<sup>17</sup> B. Jakimiuk, *System doradztwa zawodowego i jego miejsce w reformowanej szkole*, [w:] *Zarządzanie szkołą w procesie zmian oświatowych*, red. A. Maj, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 190.



w odniesieniu do dokonywanych wyborów, rozwijania własnych uzdolnień, umiejętności, kwalifikacji i zainteresowań. Poradnictwo nie ogranicza się więc do konkretnej grupy wiekowej lub zawodowej, może być realizowane jako wspomaganie rozwoju dzieci, młodzieży i osób dorosłych<sup>18</sup>, wobec wszystkich, którzy chcą poszerzyć lub rozwinąć swoje kompetencje, rozpoznawać i urzeczywistniać swoje powołanie i możliwości. Życie człowieka to proces ciągłego uczenia się i rozwoju, kształtowania systemu wartości, który powinien być wspierany przez kompetentnych doradców-pedagogów. Wypracowanie i ukształtowanie właściwej i trwałej hierarchii wartości jest czynnikiem niezbędnym do świadomego życia i podejmowania odpowiedzialnych decyzji, dokonywania pewnych wyborów oraz przejawiania określonych zachowań. Wobec tego doradca powinien szczególną uwagę poświęcić kształtowaniu prawidłowej postawy w odniesieniu do własnego rozwoju, która formuje się przede wszystkim na fundamencie wartości moralnych i wiąże się z przyjęciem odpowiedzialności za swoje postępowanie.

Biorąc pod uwagę konieczność uwzględnienia kategorii podmiotu i podmiotowości<sup>19</sup> w procesie poradnictwa edukacyjno-zawodowego, można przyjąć strategię postępowania analogiczne do strategii w procesie wychowania do wartości. Jedną z nich jest *strategia dysonansu*, która polega na wykorzystywaniu przykrego doznania emocjonalno-poznawczego w wyniku braku spójności pomiędzy dotychczasowymi sędziami osoby radzącej się a jej obecną sytuacją lub sferą pragnień. Konfrontacja z odmiennym sposobem myślenia i oceniania osób ważnych dla człowieka radzącego się powoduje dysonans, pod wpływem którego zaczyna on zmieniać swoją postawę. Można też zastosować *strategię stymulacyjną*, która polega na motywowaniu i pobudzaniu osoby radzącej się poprzez przełożenie wartości ważnych dla niej na konkretne kierunki działania. Ten sposób postępowania prowadzi do budowania spójnego systemu wartości wyrażającego się w konsekwencji między swoją postawą a zachowaniami. Kolejnym sposobem utożsamiania się z wartościami jest *strategia świadectwa*, która wykorzystuje mechanizm identyfikacji, utożsamiania się z inną osobą poprzez przyswojenie sobie pewnych jej cech i doświadczenia, co wspomaga nie tylko budowanie systemu wartości, ale również zgodne z nim życie<sup>20</sup>.

Człowiek jest najważniejszą wartością procesu poradnictwa i podstawową zasadą aksjologii w tym procesie<sup>21</sup>. Cele, zasady prowadzenia działań do-

<sup>18</sup> R. Lamb, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy 1998, s. 10.

<sup>19</sup> M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 55.

<sup>20</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, dz. cyt., s. 379-380.

<sup>21</sup> Tamże, s. 416-417.

radczych, zadania, zastosowane metody i środki koncentrują się na człowieku jako wartości. Cały proces poradnictwa jest ukierunkowany na realizację człowieczeństwa osoby radzącej się.

Nadrzędną zasadą poradnictwa jest dobro osoby radzącej się<sup>22</sup>, wspieranie jej rozwoju w procesie stawania się podmiotem swojego życia, świadomym swojej wolności i gotowym do podjęcia odpowiedzialności za swoje działania. Wolność przejawia się w dobrowolności korzystania z pomocy doradcy, bez nacisków i przymusu zewnętrznego, oraz w swobodnym dokonywaniu wyborów. Warto zadbać o rozwój kompetencji, takich jak: odwaga w działaniu, upór w pokonywaniu przeszkód, budowanie poczucia własnej wartości i samoakceptacji<sup>23</sup>, które mogą mieć duże znaczenie w przyszłych relacjach z otoczeniem i radzeniu sobie w codziennych sytuacjach. Wychowanie do pracy obejmuje też kształtowanie elementów kultury pracy, pracowitości i odpowiedzialności.

Obowiązkiem doradcy jest pomoc w rozpoznaniu rzeczywistości, zrozumieniu jej istoty i rządzących nią praw. Doradca edukacyjno-zawodowy powinien określać cele, zadania i środki procesu doradczego, odwołując się do wartości wynikających z koncepcji człowieka jako osoby i podmiotu swoich działań, ponieważ tylko w ten sposób można przygotować człowieka do radzenia sobie w niewiadomej przyszłości.

Doradca nie może być neutralny wobec rzeczywistości i wobec wartości, ponieważ oprócz wykonywania konkretnych zadań zawodowych, wynikających z organizacji procesu poradnictwa, robi coś znacznie ważniejszego: ukazuje wartościowanie i postawy wartościowe, które wprowadzają porządek w poszczególne obszary życia i nadają im właściwy wymiar<sup>24</sup>. Wartości moralne, takie jak: wolność, odpowiedzialność, uczciwość, godność<sup>25</sup>, stanowią fundament planowania i realizowania procesu doradczego. Przejawianie postawy sprzyjającej stawaniu się człowiekiem wymaga spójności wartości deklarowanych, uznawanych i realizowanych, ponieważ doradca jest dla wielu osób radzących się istotnym źródłem wartości.

<sup>22</sup> A. Czerkawska, A. Czerkawski, *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa: KOWEZiU 2005, s. 23.

<sup>23</sup> D. Kukła, *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, Warszawa: UKSW 2010, s. 73.

<sup>24</sup> M. Nowak, *Teorie i koncepcje...*, dz. cyt., s. 308.

<sup>25</sup> A. Czerkawska, A. Czerkawski, *Etyczny wymiar...*, dz. cyt., s. 27-32.

## 5. Kompetencje doradcy w aspekcie etycznym

Kompetencje to „dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie”<sup>26</sup>. Mają podmiotowy charakter, ponieważ określają każdą, niepowtarzalną osobę i ujawniają jej potencjał w sytuacji konkretnego zachowania związanego z wykonywaniem czynności zawodowych, które w przypadku doradcy zawsze są podejmowane w odniesieniu do innych osób. Nie można przy tym pominąć aspektu aksjologicznego, ponieważ podstawę kształtowania kompetencji powinny stanowić wartości moralne i etyka zawodowa, bez których nie można rzetelnie wypełniać obowiązków zawodowych.

Moralność, rozumiana bardzo ogólnie, jest zbiorem wartości i reguł postępowania doradcy w procesie poradnictwa, a etyka – w ogólnym rozumieniu – jest refleksją nad moralnością. Aspekt moralny pracy doradcy przede wszystkim dotyczy rozwijania świadomości siebie osoby radzącej się, która powinna odkryć, że jest kimś niepowtarzalnym – podmiotem posiadającym potencjał i wiele możliwości. Umożliwi to rozwój i urzeczywistnianie wartości w osobie radzącej się i w jej postępowaniu, a także zrozumienie, że sukces zawodowy zależy nie tylko od układu sprzyjających okoliczności, ale przede wszystkim wiąże się z własnym wysiłkiem, pokonywaniem trudności i wzięciem odpowiedzialności za swoje działania.

Nawiązanie relacji z osobą radzącą się wymaga szczególnej wrażliwości i stosowania pewnych zasad. Wiele opracowań dotyczących kompetencji zawodowych doradcy zawiera sformułowania dotyczące konieczności posiadania przez doradcę świadomości standardów etycznych oraz postępowania zgodnego z zasadami dobrego wychowania<sup>27</sup>, przestrzegania zasad etyki zawodowej<sup>28</sup>, przejawiania odpowiednich norm etycznych<sup>29</sup>.

Etyka zawodowa doradcy dotyczy „odpowiedzialnej, moralnie dobrze realizowanej pracy”<sup>30</sup>, wykonywanej dzięki sprawnościom warunkującym efektyw-

<sup>26</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2004, s. 17.

<sup>27</sup> MEVOC, *Quality Manual for Educational and Vocational Counseling*, [w:] strona internetowa <http://www.mevoc.net/>, dostęp z dn. 25.09.2016.

<sup>28</sup> S. Pakulniewicz-Błońska, *Rozwój zawodowy doradcy*, „Doradca Zawodowy” 2007, nr 2, s. 18.

<sup>29</sup> *International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*, [w:] strona internetowa <http://crccanada.org/crc/files/iaevg/Competencies-English.pdf>, dostęp z dn. 25.09.2016.

<sup>30</sup> M. Gogacz, *Czym jest etyka zawodowa*, [w:] *Zagadnienie etyki zawodowej*, red. A. Andrzejuk, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo” 1998, s. 11.

ne realizowanie obowiązków zawodowych. Sprawności te mogą być rozumiane jako kompetencje, które można określić jako zdolność do wykonywania pewnych czynności albo – w znaczeniu szerszym – jako zestaw cech niezbędnych do wykonania konkretnej pracy<sup>31</sup>. Praca pozwala na urzeczywistnianie swojego człowieczeństwa<sup>32</sup>, wykorzystanie własnych możliwości i zdolności, realizację powołania. Wiąże się z samowychowaniem, ponieważ umożliwia człowiekowi doskonalenie, rozwój i dążenie do doskonałości, a także kształtowanie osobowości etycznej, której podstawą są wolność, odpowiedzialność i sumienie<sup>33</sup>.

Doradca edukacyjno-zawodowy jest pedagogiem<sup>34</sup>, który wspiera człowieka w różnych okresach życia zarówno podczas edukacji szkolnej, przy wyborze kierunku kształcenia i zawodu, jak i w zakresie uczenia się przez całe życie osób dorosłych. Wymaga to szerokich kompetencji doradcy w zakresie: wiedzy o rynku edukacyjnym i rynku pracy, umiejętności diagnozy potrzeb osób radzących się, odkrywania i rozwijania ich potencjału, znajomości sposobów postępowania w procesie doradczym dostosowanych do sytuacji osoby radzącej się, wrażliwości, delikatności, odpowiedniej postawy moralnej, przede wszystkim nastawienia na skuteczną pomoc radzącemu się przy zachowaniu zasad etyki zawodowej.

Zdobywanie wiedzy niezbędnej do wykonywania pracy doradcy wymaga wzięcia osobistej odpowiedzialności za własne postępowanie w tym zakresie. Brak wiedzy, nieznanostwo niektórych zagadnień utrudnia lub wręcz uniemożliwia wykonywanie pracy, a w skrajnych przypadkach może prowadzić do skrzywdzenia osoby radzącej się. Z tego powodu każdy doradca powinien nieustannie uaktualniać posiadaną wiedzę, która stanowi podstawę umiejętności doradczych. Jest to istotne również dlatego, że poradnictwo ciągle się rozwija i doskonali, powstają nowe narzędzia pracy, teorie i koncepcje rozwoju zawodowego, metody realizacji procesu doradczego, a przede wszystkim dynamicznie zmienia się sytuacja na rynku pracy i rynku edukacyjnym zarówno w sferze legislacyjnej, jak i realnej. Implikuje to wiele wyzwań odnoszących się do ustawicznego dokształcania doradców w bardzo szerokim zakresie. Wiedza jest szczególną wartością, ponieważ umożliwia urzeczy-

<sup>31</sup> Ch. Woodruffe, *Ośrodki oceny i rozwoju*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna 2003, s. 92-93.

<sup>32</sup> Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Galkowski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1986, s. 21.

<sup>33</sup> G. Grzybek, *Aktualność chrześcijańskiego wychowania do pracy. Refleksja etyczna*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007 s. 865-866.

<sup>34</sup> B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego 1993, s. 9-10.

wistnienie posiadanych kompetencji w pracy z ludźmi, stanowiąc bazę do rozwijania umiejętności i kształtowania nastawienia do pracy.

Kompetencje doradcy w rozumieniu funkcjonalnym przejawiają się poprzez umiejętności, które tak jak wiedza powinny być uzupełniane, odnawiane i rozwijane. Wymaga to podejmowania ciągłego wysiłku nie tylko po to, aby poradzić sobie z nowymi wymaganiami zawodowymi, ale również dlatego, żeby mieć przekonanie, że podejmowane działania są wykonywane najlepiej, jak to tylko jest możliwe. Nie wystarczy więc zdobyć pewnych umiejętności, ale należy mieć świadomość, że powinny one nieustannie podlegać ocenie i modyfikacji – tylko wtedy można w najpełniejszy sposób pomóc osobie radzącej się i uniknąć błędów i niedociągnięć w postępowaniu doradczym.

Wspieranie rozwoju człowieka poprzez właściwe organizowanie i prowadzenie procesu doradczego łączy się z odpowiedzialnością za wynik pracy wykonywanej „w warunkach dobrego przygotowania, czyli posiadania sprawności zarówno moralnych, jak i intelektualnych”<sup>35</sup>. Dla doradcy oznacza to dążenie do nieustannego rozwijania swoich kompetencji i posiadanego potencjału, przede wszystkim jednak dotyczy kształtowania charakteru w wyniku aktywnej i wartościującej postawy wobec rzeczywistości, która nadaje postępowaniu człowieka jednoznaczny kierunek i stanowi uzasadnienie podejmowanych działań oraz umożliwia rozwój własnej osobowej doskonałości na miarę swoich uzdolnień, predyspozycji i pracy nad sobą.

## 6. Zakończenie

Poradnictwo edukacyjno-zawodowe jest nierozzerwalnie powiązane z zagadnieniami aksjologicznymi, które stanowią podstawę teorii i koncepcji oraz praktyki poradnictwa, a także nabywania, rozwijania i wykorzystywania kompetencji doradcy. Istotą poradnictwa opartego na koncepcji człowieka jako osoby ludzkiej, będącej wartością autonomiczną i podmiotem swojego życia, jest wspieranie samodoskonalenia i samowychowania osoby radzącej się, doprowadzenie do urzeczywistnienia jej człowieczeństwa, bycia kreatorem swojego rozwoju poprzez uaktywnienie i wykorzystanie własnych potencjalnych możliwości oraz odkrycie i realizowanie wartości. W procesie poradnictwa należy przede wszystkim zwracać uwagę na umożliwianie doświadczania bycia podmiotem odpowiednio do wieku i sytuacji osoby radzącej się. Podmiotowość jest warunkiem zdobywania wiedzy, kształtowania postaw i umiejętności, przyswajania wartości, podejmowania samodzielnych

<sup>35</sup> T. Gogacz, *Czym jest etyka...*, dz. cyt., s. 14.

wyborów i działań oraz gotowości do ponoszenia wynikających stąd konsekwencji. Dlatego naczelną zasadą i celem procesu poradnictwa jest rozwijanie podmiotowości osoby radzącej się jako jednej z najważniejszych wartości, która umożliwia aktywną relację człowieka do otaczającej rzeczywistości i poczucie możliwości wpływu na tę rzeczywistość poprzez aktywne, celowe i świadome postępowanie.

Podmiotowość rozumiana jako wartość procesu poradnictwa, przejawiająca się w działaniach zarówno doradcy, jak i osoby radzącej się, umożliwia urzeczywistnianie wartości w różnych sytuacjach życiowych i prowadzi do autentycznego rozwoju człowieczeństwa. Ma to znaczenie nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale też w szerszym kontekście społecznym. Warto podkreślać znaczenie wartości w teorii i praktyce poradnictwa, aby stanowiły główny kierunek i podstawę działań doradczych i nie zostały zdominowane przez procedury i urzędnicze podejście wobec osób radzących się. Życie oparte na wartościach oznacza postępowanie według zasad, kontrolowanie swojej aktywności, wiarę w swoje możliwości, podejmowanie wysiłku, nastawienie na rozwój, dlatego w procesie poradnictwa nie można ignorować zagadnień z zakresu aksjologii. Odnoszenie się do wartości w każdym etapie tego procesu ma głęboki sens, ponieważ wprowadza osoby radzące się w wartościowy sposób życia i kieruje je na drogę refleksyjnego i świadomego kreowania własnej przyszłości.

**Streszczenie:** Podstawowym założeniem całożyciowego poradnictwa edukacyjno-zawodowego jest wspomaganie człowieka w odnalezieniu siebie w zmiennej rzeczywistości, w sytuacji niepewności i nieprzewidywalności związanej z przemianami zachodzącymi w otaczającym świecie. Celem artykułu jest znalezienie odpowiedzi na pytanie dotyczące skutecznych sposobów wspierania rozwoju człowieka, aby miał on poczucie sprawczości, był podmiotem swoich działań, miał poczucie wpływu na swoje życie. W związku z tym istotną kwestią stanowi określenie aksjologicznych orientacji w poradnictwie. Zagadnienia te dotyczą zarówno profesji doradcy, jak i samego procesu poradnictwa. W treści artykułu zostały omówione zagadnienia dotyczące wartości jako podstawy poradnictwa zawodowego, kompetencje doradcy w aspekcie etycznym oraz sposoby wspomagania rozwoju człowieka w kontekście wartości.

**Słowa kluczowe:** wartości, podmiotowość, poradnictwo edukacyjno-zawodowe, kompetencje doradcy, kompetencje aksjologiczne, etyka

**Abstract:** The basic assumption underlying lifelong educational and professional counseling is supporting an individual in finding themselves in a constantly changing reality, in a situation of uncertainty and unpredictability connected with changes in the surrounding



world. The goal of this article is to find effective ways of supporting an individual, give them perception of self-agency, being a subject of their own actions and having influence on their own lives. Therefore defining axiological orientation in counseling is a crucial issue. The axiological directions of counseling concern the profession of counselor as well as the very process of counseling. In the article issues relating to the value as a basis for professional counseling, ethical aspect of professional counselor's competences and ways of supporting an individual in the context of values are discussed.

**Keywords:** values, subjectivity, educational and professional counseling, counselor's competences, axiological competences, ethics

### Bibliografia

- Czerkawska A., Czerkawski A., *Etyczny wymiar poradnictwa zawodowego*, Warszawa: KOWEŻiU 2005.
- Drogosz-Zabłocka E., Łukasiewicz A., Paszkowska-Rogacz A., Ponczek R., Sołtysińska G., Wojtasik B., Żywiec-Dąbrowska E., *Szkolny doradca zawodowy*, Warszawa: 2008.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne 2004.
- Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce: Wydawnictwo „Jedność” 2002.
- Gogacz M., *Czym jest etyka zawodowa*, [w:] *Zagadnienie etyki zawodowej*, red. A. Andrzejuk, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Navo” 1998, s. 11-14.
- Górska L., *Podmiot i podmiotowość jako kategorie pedagogiczne*, [w:] *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, red. J. Niemiec, A. Popławska, Białystok: Wydawnictwo Prymat 2009, s. 155-166.
- Grzybek G., *Aktualność chrześcijańskiego wychowania do pracy. Refleksja etyczna*, [w:] *Wychowanie chrześcijańskie*, red. A. Rynio, Lublin: Wydawnictwo KUL 2007, s. 863-869.
- International Competencies for Educational and Vocational Guidance Practitioners*, [w:] strona internetowa <http://crecanada.org/crc/files/iaevg/Competencies-English.pdf>, dostęp z dn. 25.09.2016.
- Jakimiuk B., *System doradztwa zawodowego i jego miejsce w reformowanej szkole*, [w:] *Zarządzanie szkołą w procesie zmian oświatowych*, red. A. Maj, E. Domagała-Zyśk, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012, s. 189-208.
- Jan Paweł II, *Laborem exercens*, [w:] *Laborem exercens. Tekst i komentarze*, red. J. Gałkowski, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL 1986, s. 7-54.

- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2011.
- Katra G., *Doświadczenia istotne dla formułowania przez młodzież perspektywicznych planów działań*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. II, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1989, s. 129-148.
- Kofta M., *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. I, red. A. Gurycka, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 1989, s. 35-64.
- Kowalski M., Falcman D., *Świadomość aksjologiczna i podmiotowość etyczna. Analizy i impresje*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008.
- Kukła D., *Preorientacja i orientacja zawodowa w edukacji*, Warszawa: UKSW 2010.
- Lamb R., *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Warszawa: Krajowy Urząd Pracy 1998.
- Maryniarczyk A., *Pluralistyczna interpretacja rzeczywistości. Zeszyty z metafizyki nr 2*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu 2004.
- MEVOC, *Quality Manual for Educational and Vocational Counseling*, [w:] strona internetowa <http://www.mevoc.net/>, dostęp z dn. 25.09.2016.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Lublin: Wydawnictwo KUL 2012.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2008.
- Olbrycht K., *Aksjologiczne wymiary kształcenia pedagogów*, [w:] *Aksjologia w kształceniu pedagogów*, red. J. Kostkiewicz, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2008, s. 15-22.
- Pakulniewicz-Błońska S., *Rozwój zawodowy doradcy*, „Doradca Zawodowy” 2007, nr 2, s. 17-19.
- Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Warszawa: KOWEZiU 2002.
- Solak A., *Wychowanie chrześcijańskie i praca ludzka. Studium współzależności*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2004.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Wrocławskiego 1993.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne 1969.
- Woodruffe Ch., *Ośrodki oceny i rozwoju*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna 2003.



Daniel Kukla

---

## W KRĘGU REFLEKSJI NAD WYCHOWANIEM DO PRACY

У КОЛІ РЕФЛЕКСІЇ ЩОДО ВИХОВАННЯ ДО ПРАЦІ

IN THE CIRCLE OF REFLECTION ABOUT  
UPBRINGING FOR LABOUR

### 1. Wprowadzenie

Praca jest rzeczywistością, która zewsząd otacza i określa człowieka. Stanowi ważny element życia, jest źródłem utrzymania oraz realizacji pasji, potrzeb związanych z integracją społeczną. Praca organizuje nasz czas, jest źródłem zadowolenia, samorealizacji, celową aktywnością człowieka<sup>1</sup>. Jest ponadto wartością, która wpływa na nasze życie, na nasze postępowanie.

Ważne jest zatem, by odpowiednio się do niej przygotować już w młodości, tak aby w późniejszym okresie aktywności zawodowej dobrze funkcjonować w jej obszarze. Młodzi ludzie muszą wiedzieć, czego oczekują od siebie i innych. To, jak będzie się funkcjonować w dorosłym życiu, zależy w dużej mierze od naturalnych predyspozycji, wyuczonych umiejętności, zdolności do dostrzegania i wykorzystywania w pełni swoich indywidualnych walorów. Niezwykle ważną rolę odgrywa tu odpowiednie nastawienie i szacunek do pracy swojej i innych ludzi. Dzisiejszy rynek pracy oczekuje od jednostki nie tylko odpowiednich kwalifikacji czy umiejętności, ale również zaangażowania w pracę, zamiłowania do tego, co się robi.

---

<sup>1</sup> E. Bojarska, *Praca zawodowa jako czynnik rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych*, red. D. Kukla, Ł. Bednarczyk, Warszawa – Częstochowa: Wyd. UKSW 2008, s. 119.

Przygotowanie młodego pokolenia do życia, do pracy zawodowej to fundamentalne zadanie procesu wychowania. Niniejsze opracowanie ma na celu przybliżenie idei wychowania do pracy, które realizowane może być poprzez pracę (wychowanie przez pracę). Jego celem jest ponadto wskazanie wychowawczej funkcji pracy. Wychowanie przez pracę pozwala bowiem zrealizować przynajmniej dwie niezwykle ważne funkcje:

- przygotowanie młodego człowieka do pełnienia w przyszłości roli pracownika, ukształtowanie w nim postaw względem pracy, należytego szacunku względem niej;

- poprzez wykonywanie pracy – odpowiednio dobranych obowiązków (z punktu widzenia wieku, etapu rozwoju młodego człowieka) – kształtuje się światopogląd, system wartości, zainteresowania, a niejako także osobowość jednostki.

## 2. Rola pracy w życiu człowieka

Praca odpowiednio dobrana do naszych preferencji, oczekiwań, naszej osobowości, umiejętności i predyspozycji może uczynić człowieka szczęśliwym, spełnionym. Wówczas możemy mówić o wartości pracy jako wartości autotelicznej (samej w sobie). W takim rozumieniu, jak również w rozumieniu pracy jako źródła zarobkowania, praca niewątpliwie może zaspokajać „potrzeby ludzi jako jednostek biologicznych”. Idąc bowiem za słowami profesora Janusza Sztumskiego, „spośród różnorodnej działalności człowieka na szczególną uwagę zasługuje ta, która łączy się z przetwarzaniem zasobów i sił przyrody zgodnie z potrzebami ludzkimi, czyli stanowi działalność produkcyjną. Poprzez nią bowiem człowiek tworzy zarówno warunki swojej egzystencji jednostkowej i społecznej, jak i swojego rozwoju oraz zapewnia sobie swoistą pozycję w świecie, wyrażającą się tym, że tylko on jest w stanie poznawać i przeobrażać go zgodnie ze swoją wiedzą i pragnieniami”<sup>2</sup>.

W dzisiejszym świecie praca dla każdego z nas ma ogromne znaczenie ze względu na chęć posiadania, która ogrywa ważną rolę w cywilizacji. S. Wyszynski pisał: „Ma ona coraz większą wartość w oczach ludzkich z uwagi na wieczność jej owoców. Pracuje się coraz to więcej, coraz bardziej planowo i systematycznie. [...] Ale współcześnie zagadnienie pracy wysuwa się na czoło wielu doniosłych spraw. Dlatego o pracy trzeba mówić, biorąc pod uwagę nowe dążności i nowe potrzeby [...], by dokonać właściwego włączenia pracy,

---

<sup>2</sup> J. Sztumski, *Postawa wobec pracy jako miara wartości człowieka*, [w:] *Pedagogika pracy*, Warszawa 1975, s. 66.

stanowiącej część naszego życia, do całości tego życia, tak aby praca nie była czymś od reszty życia oderwanym, aby z nimi tworzyła harmonijną całość”<sup>3</sup>.

Praca ma przy tym wiele istotnych cech: jest naturalną potrzebą, źródłem satysfakcji jednostki; jest wartością moralną i źródłem wielu innych wartości; jest swoistą formą przetrwania jednostek i grup; jest podstawą integracji społecznej; posiada znaczenie terapeutyczne; jest kluczowym czynnikiem dobrej jakości życia i zdrowia; może być obciążeniem i przyczyną cierpienia jednostek; nie zawsze ma wartość rynkową (praca w domu); jest podstawą dochodu, egzystencji i rozwoju pracujących i ich rodzin<sup>4</sup>. „Wartość pracy rozpatrywana może być zatem ze względu na jej wymiar podmiotowy, przejawiający się w rozwoju człowieka, oraz wymiar przedmiotowy, wyrażający się w możliwości doskonalenia świata”<sup>5</sup>. Pracę ponadto rozumieć możemy na cztery sposoby:

- jako materialną moc twórczą (praca jest bowiem źródłem egzystencji ludzkiej, jak również sposobem, w jaki człowiek kształtuje swoje życie),
- jako podstawę rozwoju moralnego (praca ustanawia materialne warunki mające wpływ na realizację i rozwój człowieka),
- jako moc socjotwórczą (która realizuje się poprzez współpracę oraz współdziałanie ze sobą jednostek i grup),
- jako przejaw działania coraz bardziej zapośredniczonego, które rodzi i zużywa, jak również tworzy, potrzebując coraz to bardziej rozwiniętych form regulacji, a poprzez to prowadzi do rozwoju umysłowego<sup>6</sup>.

Oczywiście to, jak każda jednostka wykorzysta możliwości i wartości, jakie może dać jej praca, zależy od wielu czynników. Po pierwsze, od osobistego podejścia do kwestii pracy. Od systemu wartości, jaki każdy z nas tworzy. Od naszych indywidualnych celów, cech, temperamentu. W końcu także od rodzaju podejmowanej pracy. Niektórzy bowiem traktują swoją pracę jako dużą wartość, poprzez którą mogą realizować siebie, swoje pasje i marzenia.

<sup>3</sup> S. Wszyński, *Duch pracy ludzkiej*, Warszawa: Wyd. PAX 2001, s. 21, 24.

<sup>4</sup> Por. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2007, s. 25.

<sup>5</sup> K. Ślebarska, *Praca jako wartość wobec problemu bezrobocia*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne” 2005, t. 38, s. 442-443; por. też: A. Solak, *Podmiotowy wymiar pracy ludzkiej*, [w:] *40 lat Pedagogiki pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, Warszawa – Radom – Bydgoszcz: Wyd. ITE-PIB, UKW, APS 2012, s. 193 i n.

<sup>6</sup> Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2005, s. 28; W. Duda, D. Kukla, *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa: Wyd. AJD 2010 s. 16.

Inni traktują ją jako okazję do pomagania innym, do rozwoju kultury. Dla niektórych jest to okazja do pozostawienia ludzkości swojego śladu w postaci efektów pracy. Jeszcze inni traktują ją po prostu jako przykry obowiązek, który służy jedynie zarobkowaniu.

Współcześnie praca staje się wartością, którą trudno będzie zatrzymać raz na całe życie. Człowiek musi wykazać więc niebanalną troskę o jej utrzymanie, gdyż długotrwałe odsunięcie się od niej oznacza nie tylko niższy poziom życia, ale także degradację człowieka i jego osobowości<sup>7</sup>.

Praca stanowi naturalny wyznacznik możliwości rozwoju człowieka w różnych okresach jego życia, w całym jego życiu. Chodzi oczywiście o rozwój wielostronny, umożliwiający człowiekowi dochodzenie do szeroko rozumianej kariery ogólnej i zawodowej. Zorganizowana i sensowna praca człowieka jest najbardziej znaczącym wyznacznikiem kształtu i wyrazu życia społecznego – tego życia, w którym człowiekowi, jako istocie z natury społecznej, przypada rola nieograniczona, a na pewno dominująca<sup>8</sup>.

W dużej mierze nastawienie ludzi względem ich pracy zależy od tego, jaka ona jest – czy odpowiada ich oczekiwaniom, zainteresowaniom. Warto jednak podkreślić, iż istotną rolę odgrywają tutaj także postawy względem pracy, jakie przejawiają poszczególne osoby, a kształtowane w okresie dzieciństwa.

### 3. W konstelacji wychowania do pracy poprzez pracę

Wychowanie zdaniem Bogdana Suchodolskiego polega na przygotowaniu człowieka do „społecznego uczestnictwa”, które autor definiuje jako „przygotowanie do zawodu, który stanowi główną formę tego uczestnictwa, a zarazem i teren samorealizacji jednostki”<sup>9</sup>. Ważną funkcją wychowania jest zatem między innymi przygotowanie młodego człowieka do wykonywania przez niego pracy w przyszłości.

Biorąc pod uwagę fakt, iż – zdaniem Tadeusza Nowackiego – zainteresowanie pracą nie rodzi się w gotowej formie, należy „w długim procesie wychowawczym, konsekwentnie wciągając dzieci do pracy, wyrabiać zamiłowanie

---

<sup>7</sup> D. Kukla, *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodziź na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Strojć, Warszawa: Wyd. OHP 2006, s. 32.

<sup>8</sup> Por. Z. Wiatrowski, *Praca człowieka – nieporozumienia, wątpliwości i realia*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 42, s. 40.

<sup>9</sup> *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa: PWN 1982, s. 132.

do niej. [...] Praca oznacza niejednokrotnie podporządkowanie się pewnemu reżimowi. [...] Nie wszystkie prace są «zabawne» i to nie tylko dla młodzieży, ale i dla dorosłych. Trzeba kształtować głębsze motywy działania, aby człowiek ze zrozumieniem i starannie wykonywał również nieatrakcyjne prace. Tak jest w życiu dorosłym i faktów tych nie może ignorować pedagogika<sup>10</sup>.

Zatem można stwierdzić, iż obszar ten dotyczy między innymi wychowania do pracy, polegającego na zaznajamianiu młodego człowieka z zawodami (charakterystycznymi, ważnymi, zawodami rodziców czy też zawodami z najbliższego otoczenia) oraz uświadamianiu im roli pracy w życiu. Zadania te łączy się ze sobą. Bowiem kontakt z ludźmi pracującymi, obserwacja ich podczas pracy, mają wpływ na kształtowanie się stosunku emocjonalnego dziecka względem pracy. Wiedza zdobyta właśnie w ten sposób rozwija wyobrażenia dziecka o pracy, a także budzi w nim szacunek dla osób pracujących<sup>11</sup>.

Rozpatrując wychowanie do pracy, należy zaznaczyć, iż w procesie wychowawczym, mającym na celu pokazanie młodemu człowiekowi znaczenia pracy, ukazany jest ów proces w wykonywaniu określonych prac przez jednostkę. Możemy mówić o wychowaniu do pracy przez pracę, czyli systemie działań wychowawczych uznających decydujące znaczenie pracy dla rozwoju społeczeństwa, jego kultury i gospodarki, organizacji i funkcjonowania, oraz osobotwórczą wartość pracy w rozwoju jednostek<sup>12</sup>. System ten ma na celu rozwinięcie u dzieci pozytywnych postaw wobec pracy, umiejętności pracy i współdziałania przez szereg środków prowadzących do harmonijnego wprowadzania jednostek w świat ludzkiej pracy jako aktywnych uczestników. Owo wychowanie przez pracę to „zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości<sup>13</sup>. Zdaniem Tadeusza Nowackiego „główną zasadą wychowania przez pracę winno być włączanie dzieci od najmłodszych lat w powszechny, społeczny proces pracy dla przygotowania obywatela-pracownika umięjącego współdziałać w codziennym stwarzaniu życia kulturalnego<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> T. Nowacki, *Praca i wychowanie*, Warszawa: Instytut Wyd. CRZZ 1980, s. 68.

<sup>11</sup> Por. J. Andrzejewska, J. Wierucka, *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 2009, s. 62, 151; I. Broda, *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 2010, s. 46, 71, 100, 125.

<sup>12</sup> W. Cichoń, *Wartość, człowiek, wychowanie*, Kraków: Wyd. UJ 1996, s. 35.

<sup>13</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej 2005, s. 154-155.

<sup>14</sup> T.W. Nowacki, *Rola i zadania systemu oświatowego w przygotowaniu do uczestnictwa w społecznym procesie pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 4.

Do podstawowych zadań owego wychowania zalicza się:

1. Wspieranie dzieci, młodzieży czy też osób dorosłych w zdobywaniu wiedzy o pracy człowieka (jej istocie oraz złożoności), w zrozumieniu roli pracy w życiu człowieka oraz uświadomieniu sobie jej wartości.

2. Włączanie dzieci, młodzieży oraz dorosłych w pracę, a poprzez to kreowanie podstawowych umiejętności pracy (szczególnie praktycznych), właściwej motywacji do pracy oraz odpowiedniego stosunku do pracy własnej i cudzej.

3. Kształtowanie istotnych w wykonywaniu niemalże każdego rodzaju pracy cech charakteru oraz umiejętności, takich jak: rzetelność, odpowiedzialność, pracowitość, systematyczność, dokładność, uczciwość, pomysłowość, zaradność, umiejętność pracy w grupie, wzajemne wspieranie się pracowników, etos pracy itd.

4. Kształtowanie kultury pracy<sup>15</sup>.

Wychowanie do pracy to poznanie podstaw zwozu, warunków pracy, istniejących zagrożeń. Zagadnienie wychowania do pracy i przez pracę ma swoje źródło w wychowaniu naturalnym, które unaocznia różne czynności wykonywane przez człowieka, ich proces oraz skutek-owoc (wytwór, świadczona usługa, działanie badawcze lub twórcze). Wychowanie to pozwala opanować czynności procesu pracy oraz kształtować pozytywny i twórczy stosunek do pracy, a także właściwe postawy w trakcie jej wykonywania<sup>16</sup>.

Proces wychowywania przez pracę – do pracy prowadzony w rodzinie można realizować poprzez takie czynności, jak: czynności samoobsługowe, czynności porządkowe, czynności usługowe z myślą o innych, czynności wytwórcze, czynności badawcze i twórcze, a w szczególności:

- „stały przydział obowiązków uwzględniający wiek, możliwości fizyczne dziecka oraz warunki środowiskowe;
- kontrola i sposób egzekwowania obowiązków,
- organizacja życia w rodzinie (atmosfera domu rodzinnego i stosunek do pracy),
- osobisty przykład rodziców i rodzeństwa<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 155-156.

<sup>16</sup> B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. UKSW 2010, s. 200.

<sup>17</sup> Cyt. za: M. Sztaba, *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, red. B. Jakimiuk, Lublin: Wyd. KUL 2013, s. 101.

Praca nie może być formą przymusu ani też rywalizacji, powinna też być dostosowana do możliwości psychofizycznych wychowanków, ich sprawności i wiedzy. Należy zachęcać do pracy poprzez wytyczenie określonego celu, który mają osiągnąć.

#### 4. Wychowawcza funkcja pracy

Ważnym charakterem pracy jest jej wychowawcza rola w przygotowaniu człowieka do współpracy i współżycia w otaczającym go społeczeństwie. W przygotowaniu takim liczy się zdobywanie wiadomości, umiejętności i sprawności oraz motywacja i postawa wobec stawianych zadań.

W wychowaniu dzieci i młodzieży praca odgrywa bardzo ważną rolę. Możemy wyróżnić trzy aspekty wychowawczej roli pracy:

1) Aktywizujący – efekty mogą być osiągnięte poprzez samą działalność. Wdrażanie do pracy ma wyrobić w dziecku postawę, pozytywny stosunek do otoczenia i przekonanie, że można je zmieniać poprzez działanie.

2) Uspołeczniający – poprzez pracę wychowanek zostaje wprowadzony w całość stosunków i zależności społecznych. Współpracując w grupie, wyrabia w sobie przekonanie o potrzebie wspólnego wysiłku, wspólnego organizowania, koordynacji działania, solidarności i dyscypliny. Kształtuje postawę społecznego zaangażowania oraz użyteczności i gospodarności.

3) Produkcyjny – poprzez pracę kształtuje postawę szacunku do pracy i jej produktów, świadomość konieczności pracy jako źródła wartości moralno-społecznych<sup>18</sup>.

Rolę pracy w kształtowaniu człowieka podkreślił także Adam Solak, który zauważył kształcący aspekt pracy, podkreślając jednocześnie, iż poprzez podejmowanie działalności, a więc i pracy, człowiek rozwija swoją osobowość<sup>19</sup>.

Podejmowanie kolejnych ról oraz czynności zawodowych kształtuje w człowieku nowe umiejętności i kompetencje. Człowiek nabywa je w toku pracy. Już od najmłodszych lat wykonywane obowiązki kształtują oraz rozwijają cechy osobowości oraz umiejętności, takie jak m.in.: cierpliwość, su-

<sup>18</sup> L. Marszałek, *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminare” 2010, t. 28, s. 176.

<sup>19</sup> J. Wilsz, *Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2008, s. 121; por. też: A. Solak, *Miłość i sprawiedliwość w pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz: Wyd. UKW 2008, s. 142 i n.



mienność, zaangażowanie, umiejętność współpracy, organizacja pracy własnej i innych, radzenie sobie z sytuacjami trudnymi, problemami. To rozwija kreatywność, innowacyjność, umiejętność szybszego i trafniejszego podejmowania decyzji, reagowania na określone sytuacje. Im szybciej młody człowiek ma okazję zetknąć się z sytuacją pracy – jest w nią wprowadzony (np. poprzez wykonywanie domowych obowiązków), tym wcześniej rozpoczyna się niezwykle cenny proces uczenia się wielu ważnych umiejętności. Umiejętności przydatnych tak w życiu zawodowym, jak i osobistym.

## 5. Podsumowanie

Praca jest nieodłącznym elementem życia niemalże każdego dorosłego człowieka. Poprzez pracę człowiek realizuje siebie, urzeczywistnia swoje możliwości, aspiracje, zdolności. Praca, zgodna z predyspozycjami i oczekiwaniami, jest dążeniem każdego, naturalną potrzebą. Dzięki podejmowaniu pracy człowiek rozwija się, nieustannie edukuje i wychowuje. Potrzeba doskonalenia się, rozwoju oraz ciągłego dążenia do bycia lepszym, doskonałym pracownikiem, to elementy istotne w rozwoju zawodowym zarówno z punktu widzenia samoakceptacji oraz satysfakcji z siebie samego, jak również w kontekście dostosowywania się do potrzeb rynku pracy. Z całą pewnością wykształcenie odpowiednich postaw względem pracy, nawyku i potrzeby nieustannego doskonalenia się już za najmłodszych lat może zawoalować w przyszłości rozwojem zawodowym. Warto mieć na uwadze, iż rozwój zawodowy to element całonocowego rozwoju człowieka, który rozpoczyna się od najmłodszych lat i kontynuowany jest przez cały czas trwania kariery zawodowej<sup>20</sup>. Praca jako aspekt wychowawczy pozwala u młodego człowieka na rozwinięcie pozytywnych postaw wobec pracy, umiejętności pracy i współdziałania przez szereg środków prowadzących do harmonijnego wprowadzania jednostek w świat ludzkiej pracy jako aktywnych uczestników.

**Streszczenie:** W dzisiejszym świecie praca dla każdego ma ogromne znaczenie ze względu na chęć posiadania, która odgrywa ważną rolę w cywilizacji. S. Wyszyński pisał: „Ma ona coraz większą wartość w oczach ludzkich...”. Praca w sposób bezpośredni i pośredni wpływa na rozwój człowieka i doskonali go. Dla każdego człowieka praca jest zarówno celem, jak i środkiem do realizacji innych celów. Postrzeganie pracy zależy od naszego systemu wartości, który budować możemy na podstawie naszych

---

<sup>20</sup> Szerzej: R. Gerlach, *Rozwój zawodowy jako element całonocowego rozwoju człowieka*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3, s. 3-6.



pragnień, cech charakteru. Ważnym czynnikiem warunkującym przygotowania do funkcjonowania w świecie pracy jest proces wychowania do pracy w najbliższym środowisku wychowawczym młodego człowieka. To od wychowania zależy przyszłość zawodowa człowieka, ale i kształt jego systemu wartości.

**Słowa kluczowe:** wychowanie do pracy, edukacja, rozwój zawodowy

**Abstract:** Contemporary, work has a great importance for a lot of people. It is the consequence of the fact that today a lot of people feel desire to possess. According to Wysztyński work is more and more valuable for people. Work has impact on people development (in direct and indirect way). For everyone, work is a goal and a way to achieve other goals. The perception of the work depends on our value system (which we build based on our desires and character. An important factor in the preparation to work is a process of upbringing for labour (in close environment). The professional future of people depends on the education and shape of people value system.

**Keywords:** upbringing for labour, education, professional development

## Bibliografia

- Andrzejewska J., Wierucka J., *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 2009.
- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. UKSW 2010.
- Bojarska E., *Praca zawodowa jako czynnik rehabilitacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych*, [w:] *Edukacja – Wsparcie – Praca w życiu osób niepełnosprawnych*, red. D. Kukła, Ł. Bednarczyk, Warszawa – Częstochowa: Wyd. UKSW 2008.
- Broda I., *Od przedszkolaka do pierwszaka. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne 2010.
- Cichoń W., *Wartość, człowiek, wychowanie*, Kraków: Wyd. UJ 1996.
- Duda W., Kukła D., *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*, Częstochowa: Wyd. AJD 2010.
- Gerlach R., *Rozwój zawodowy jako element całościowego rozwoju człowieka*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3.
- Kukła D., *Perspektywy (nie tylko zawodowe) młodych w ponowoczesności*, [w:] *Młodzież na rynku pracy. Od badań do praktyki*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Strojć, Warszawa: Wyd. OHP 2006.
- Kwiatkowski S., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2007.

- Marszałek L., *Wychowanie do pracy procesem integrującym prawa i obowiązki dziecka przedszkolnego*, „Seminare” 2010, t. 28.
- Nowacki T., *Praca i wychowanie*, Warszawa: Instytut Wyd. CRZZ 1980.
- Nowacki T.W., *Rola i zadania systemu oświatowego w przygotowaniu do uczestnictwa w społecznym procesie pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1974, nr 4.
- Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, red. B. Suchodolski, Warszawa: PWN 1982.
- Solak A., *Miłość i sprawiedliwość w pracy ludzkiej*, [w:] *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, red. R. Gerlach, Bydgoszcz: Wyd. UKW 2008.
- Solak A., *Podmiotowy wymiar pracy ludzkiej*, [w:] *40 lat Pedagogiki pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, Wraszawa – Radom – Bydgoszcz: Wyd. ITE-PIB, UKW, APS 2012.
- Sztaba M., *Wychowanie do pracy i przez pracę jako istotny element wspomagający planowanie i realizację kariery zawodowej*, [w:] *Między wychowaniem a karierą zawodową*, red. B. Jakimiuk, Lublin: Wyd. KUL 2013.
- Sztumski J., *Postawa wobec pracy jako miara wartości człowieka*, [w:] *Pedagogika pracy*, Warszawa 1975.
- Ślebarska K., *Praca jako wartość wobec problemu bezrobocia*, „Śląskie Studia Historyczno- Teologiczne” 2005, t. 38.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz: Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2005.
- Wiatrowski Z., *Praca człowieka – nieporozumienia, wątpliwości i realia*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 42.
- Wilsz J., *Praca jako wartość ze względu na zaspokajanie ludzkich potrzeb*, [w:] *Wartości w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 2008.
- Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej*, Warszawa: Wyd. PAX 2001.

CZEŚĆ II

**Globalizacja, rynek pracy i oświata**

---

ЧАСТИНА II

**Глобалізація, Ринок Праці і освіта**

---

PART II

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



Nellia Nyczkało

---

## **UKRAIŃSKA OŚWIATA ZAWODOWA: DOŚWIADCZENIE, NOWE WYZWANIA I POSZUKIWANIA**

**УКРАЇНСЬКА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:  
ДОСВІД, НОВІ ВИКЛИКИ І ПОШУКИ**

**UKRAINIAN VOCATIONAL EDUCATION:  
EXPERIENCE, NEW CHALLENGES AND RESEARCH**

„Praca wszystko zwycięża”  
(Homer)

### **1. Wstęp**

Przygotować młode pokolenie do pracy to święty obowiązek każdego państwa. Prawda ta jednak jest bardzo prosta, a jednocześnie bardzo trudna w codziennej realizacji. Można ogłaszać politykę edukacyjną, różne deklaracje, wydawać różne ustawy, ale bez konsekwentnych i konkretnych działań na wszystkich szczeblach organów władzy państwowej oraz administracji i zarządzania same w sobie nie będą one „działały”. Oczywiście dotyczy to różnych dziedzin społeczno-gospodarczych, a wśród nich – wykształcenia zawodowego. W warunkach procesów globalizacji i integracji szczególnego znaczenia nabiera modernizacja kształcenia zawodowego, która opiera się na podejściu wyprzedzającym, prognostycznym. Innowacyjny rodzaj postępu w społeczeństwie informacyjnym wymaga więc naturalnie rosnącej roli kapitału ludzkiego.

Według oceny ratingowej rozwoju kapitału ludzkiego opublikowanej przez Światowe Forum Ekonomiczne (*World Economic Forum*) w 2015 roku Ukraina zajmuje 31. miejsce spośród 124 krajów świata. Ocena ratingowa dokonana została z uwzględnieniem indeksu kapitału ludzkiego (*Human Capital Index*).

Indeks kapitału ludzkiego obejmuje poziom: edukacji, szkolenia zawodowego, zatrudnienia i zapewnienia pracy oraz trwałości życia. Światowy lider w zakresie rozwoju kapitału ludzkiego to Finlandia, która zajmuje czołowe pozycje we wszystkich składowych tego wskaźnika. W pierwszej dziesiątce krajów-liderów są Szwecja, Dania, Holandia, Nowa Zelandia i Belgia.

Jak wiemy, kapitał ludzki w świecie jest najcenniejszym i najbardziej obiecującym czynnikiem rozwoju społecznego. Jego rola w okolicznościach „społeczeństwa wiedzy” na początku XXI wieku znacząco rośnie. Według raportu o konkurencyjności gospodarek na świecie (*The Global Competitiveness Report 2015 – 2016*) Ukraina zajmuje 79. miejsce wśród 140 krajów według indeksu konkurencyjności, który szacuje się na 4 punkty w skali 7-punktowej. Rok wcześniej Ukraina posiadała 76. miejsce wśród 144 krajów zgodnie z tym wskaźnikiem. Należy zaznaczyć, że poczynając od roku 2006, ranking konkurencyjności Ukrainy prawie się nie zmienia<sup>1</sup>.

Oczywiste jest, że konkurencyjność każdego kraju zależy od wielu czynników – przede wszystkim od jakości kształcenia zawodowego i wykształcenia wyższego. Dlatego podstawową zasadą nowoczesnego modelu gospodarczego w zakresie kształcenia zawodowego Ukrainy stało się pojęcie usług edukacyjnych jako wynik działalności gospodarczej w dziedzinie edukacji.

## 2. Czy warto zapominać wcześniejsze doświadczenie?

Dobrze wiemy, że Ukraina i Polska mają bogate i cenne doświadczenie w przygotowywaniu dzieci i młodzieży do pracy. Jest to doświadczenie nagromadzone w ciągu dziesięcioleci i wieków w rodzinach, w społecznościach i w systemach kształcenia zawodowego.

*Kształcenie zawodowe Ukrainy: XX wiek*<sup>2</sup> – tak nazwaliśmy encyklopedyczną publikację, która została przygotowana do wydania w ciągu pięciu lat dzięki wspólnym wysiłkom naukowców, wykładowcy, majstrów szkolenia przemysłowego z udziałem pracowników ukraińskiego Związku Zawodowego. Prezes KPRU Ukrainy Wasyl Kremeń we wstępie do tej wyjątkowej publikacji pisze: „Pracownicy i uczniowie systemu kształcenia zawodowego Ukrainy na

<sup>1</sup> N.W. Abaszkińska, *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Niemczech (koniec XIX i XX w.): Streszczenie. Dys. w dziedzinie nauk pedagogicznych. Stopień doktora. ped. Nauki specjalności. 13.00.04 – Teoria i metody kształcenia zawodowego / Abaszkińska Nelli Wołodymyriwna. – Kijów, 1999. – 46 s.*

<sup>2</sup> *Zawodowe wykształcenie techniczne Ukrainy: XX stulecie: wydanie encyklopedyczne / pod red. Nyczkało N.G. – Wydawnictwo „Artek”, 2004. – 876 s.: II.*

różnych etapach swojej działalności wraz ze swymi ludźmi torowali ścieżkę zwycięstw i porażek, nabywali wiedzy, doświadczenia i umiejętności zawodowych. Byli zapotrzebowani, ich intelekt, wytrwałość, ciężka praca stworzyły materialne i duchowe wartości państwa. Miną wieki, ale będzie żyć to, co jest stworzone przez człowieka-twórcę, jego złotymi rękami, umysłem i sercem.

Na każdym etapie życia naszego społeczeństwa dzięki kształceniu zawodo-wo-technicznemu nie tylko został przeszkolony personel do produkcji i usług, lecz wychowywano Człowieka, pomagało się rozwijać jego talenty. Takie kształcenie nauczyło kochać swoją ojczyznę oraz pracować dla jej dobrobytu”<sup>3</sup>.

Przeglądając tę książkę i zastanawiając się nad treścią przedstawionych w niej archiwalnych oraz innych dokumentów i materiałów, można zobaczyć, jak w różnych okresach – od końca XIX wieku po początek wieku XXI – zmieniała się polityka państwowa odnośnie do szkolenia wykwalifikowanych pracowników, jak kadry pedagogiczne szkół zawodowych różnych typów wraz z kierownikami sektorów gospodarki i przedsiębiorstw ciągle poszukiwali możliwości stworzenia niezbędnych materialno-technicznych oraz innych warunków, aby zapewnić odpowiednią jakość kształcenia młodych ludzi do pracy.

W rozdziałach dotyczących wszystkich regionów Ukrainy przedstawiona została cała paleta cennego doświadczenia w zakresie działalności szkół zawodowych w Kijowie i we Lwowie, Doniecku i Ługańsku, Charkowie i Zaporozżu, Mikołajowie i Połtawie, Czernihowie i Odessie, a także na Krymie (Republika Autonomiczna Krymu). To właśnie we Lwowie w latach 80. ubiegłego wieku powstał kompleksowy system zarządzania jakością szkolenia wykwalifikowanych pracowników. W przedsiębiorstwach w Kijowie, Charkowie, Doniecku i innych miastach były szkoły zawodowe, powstały szkoły w zakresie zaawansowanego pedagogicznego i zawodowego doświadczenia. Na podstawie szkół zawodowych zostały przeprowadzone (a obecnie również są prowadzone) międzynarodowe i krajowe konferencje i seminaria. Czy warto zrezygnować z tego doświadczenia lub „cicho zapominać” o tym? Na pewno nie!

W 2008 roku wraz z prof. dr. hab. F. Szloskiem, przewodniczącym Koła Naukowego „Polska – Ukraina”, dyrektorem Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie wydaliśmy książkę pt. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian*<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> N.W. Abaszkińska, *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Niemczech*: Monografia / N.W. Abaszkińska. – Kijów: Wyższa szkoła, 1998. – 207 s.

<sup>4</sup> *Biała księga edukacji narodowej Ukrainy* / T.F. Aleksejenko, W.M. Aniszczenko, G.O. Ball i inni. Pod red. akademika W.G. Kremini; NAPN Ukrainy. – K: Inform. systemy, 2010. – 342 s.

W pracy tej przeprowadzono analizę porównawczą polskiego i ukraińskiego doświadczenia w dziedzinie szkolenia wykwalifikowanych pracowników na tle przemian politycznych i społeczno-gospodarczych w naszych krajach. Dokumentalne źródła i wspomnienia wielu absolwentów szkół zawodowych różnych typów sugerują, że systemy kształcenia zawodowego w krajach sąsiadujących mają wiele podobieństw. Przede wszystkim – w polityce państwowej, a także w zasadach konceptualnych, podejściach, w zabezpieczeniu systemowego związku szkolenia teoretycznego i praktycznego, w odbywaniu praktyki w miejscu pracy, w przedsiębiorstwie, w organizacji pracy metodycznej wykładowców i majstrów szkolenia przemysłowego.

Naszym zdaniem to doświadczenie, wysoko cenione przez T. Nowackiego, wybitnego polskiego uczonego, twórcy pedagogiki pracy, nie może zostać „odłożone do archiwum”. Ma wiele cennych pomysłów, aktualnych dla rozwoju systemu szkolenia pracowników produkcyjnych w XXI wieku. Z tego pozytywnego doświadczenia, polegającego na połączeniu wysiłków uczelni zawodowej i przedsiębiorstwa, należy usunąć nadmierną „dawkę ideologii marksizmu-leninizmu”, a zawodowo-produkcyjny sens, odpowiedzialność za jakość kształcenia i szkolenia zawodowego obowiązkowo zostawić. Konieczne jest kształcenie z uwzględnieniem nowych wyzwań gospodarki rynkowej.

Nawiasem mówiąc, tak zrobiono w Chinach, gdzie jako podstawę systemu szkolenia personelu produkcyjnego tutaj umieszczono model sowiecki, a zamiast ideologii komunistycznej dodano „kapitalizm z humanitarną chińską twarzą” (to ulga podatkowa przedsiębiorców, którzy inwestują własne koszty oraz zasoby materialne i techniczne w rozwój kształcenia zawodowego; wszystkie pieniądze zarobione przez zawodową instytucję szkoleniową w pełni przeznaczają się na jego rozwój, realizację zróżnicowanych wynagrodzeń nauczycieli, majstrów i instruktorów). Dzięki takiemu podejściu chiński system kształcenia pracowników rozwija się i prosperuje w sposób innowacyjny.

### 3. Realia współczesnej szkoły zawodowej

Proponujemy spojrzeć na te realia w świetle oficjalnej statystyki. Według stanu na dzień 1 stycznia 2016 sieć szkół zawodowych Ukrainy wynosi 821 szkół (z wyjątkiem szkół w obwodach donieckim i ługańskim, które znajdują się w strefie antyterrorystycznej operacji), w tym 817 szkół podporządkowanych jest Ministerstwu Oświaty i Nauki Ukrainy. 26 szkół zawodowych stanowi jednostki strukturalne szkolnictwa wyższego. 23 szkoły to uczelnie innych typów, które są w trakcie szkolenia zawodowego i innego. 65 ośrodków szkoleniowych jest czynnych w zakładach karnych zamkniętego typu; są także inne.



Według kierunków działalności gospodarczej w 2015 roku zostali przygotowani wykwalifikowani pracownicy dla takich dziedzin, jak: przemysł – 53 600 osób (32,6%); rolnictwo – 17 100 osób (10,4%); transport – 25 300 osób (15,4%); komunikacja – 0,9 tys. osób (0,6%); budownictwo – 20 800 osób (12,6%); handel i żywność zbiorowa – 31 700 osób (19,2%); usługi konsumpcyjne – 15 100 osób (9,2%).

Ukończyli naukę studenci spośród sierot i dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej – ich liczba wyniosła 5,3 tys. osób. W 2015 roku ukończyło szkolenie 1,6 tys. osób niepełnosprawnych fizycznie i/lub umysłowo. Ta paleta statystyczna jest odzwierciedleniem wydajności i jednocześnie świadczy o braku skutecznego wpływu polityki państwowej na szkolenie wykwalifikowanych pracowników.

Cały ten skomplikowany socjalny kompleks żyje, działa, rozwija się dzięki personelowi pedagogicznemu. Prawie 40 tys. spośród personelu pedagogicznego przychodzi codziennie do klas, warsztatów, laboratoriów, w tym 17,8 tys. majstrów i starszych majstrów kształcenia zawodowego; 14 tys. to są wykładowcy i nauczyciele.

Zgadamy się, że tutaj jesteśmy zachwyceni statystyką. A bez niej – nie można zobaczyć i poczuć, że kształcenie zawodowe to specjalny żywy organizm, który we współpracy z produkcją dynamicznie rozwija się i robi znaczące postępy w zakresie edukacji dzieci, młodzieży oraz dorosłych w sposób profesjonalny, moralny, estetyczny i ogólnonarodowy.

Jednocześnie zdajemy sobie sprawę, że te statystyki – to losy dzieci i ich rodzin, ich zawodowy i życiowy wzrost, realizacja marzeń o swoim ukochanym zawodzie, a często także i frustracje. Na pierwszy rzut oka – można powiedzieć – statystyka jest sucha. A w rzeczywistości może być odzwierciedleniem harmonii ludzkiego szczęścia, jeśli interesy młodej osoby są zbieżne z życiowo ważną wybraną dziedziną działalności zawodowej i społecznymi potrzebami. Jeśli jest to podstawą mądrej i dalekowzroczej polityki państwowej, wtedy formowanie osobowości jest optymistyczne i obiecujące. Oprócz tego autorka niniejszego artykułu nie tak dawno odwiedziła Donbas i widziała na własne oczy, jak nauczyciele, uczniowie/studenci pracowali wśród bólu, cierpienia i wojny, a tym samym mogła naprawdę zrozumieć świętą misję kształcenia zawodowego.

#### 4. Sposoby na system dualny

Wiadomym jest, że dualizm jest jedną z najważniejszych zasad społeczno-pedagogicznych w zakresie szkolenia pracowników w Niemczech, który rozprzestrzenił się na całym świecie. W 1999 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Szkolenia Zawodowego APN Ukrainy (od 2008 – Instytut Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych NAPN Ukrainy) pod naszą opieką naukową została obroniona habilitacyjna praca doktorska *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Niemczech (koniec XIX i XX wieku)*<sup>5</sup>. Jej autorka N. Abaszki-na w ciągu prawie czterech dziesięcioleci studiowała powstawanie i rozwój dualnego systemu kształcenia zawodowego w tym kraju, a także sposoby realizacji zasad dualizmu na Ukrainie<sup>6</sup>.

Według badaczki podwójny system przewiduje naukowo uzasadnione i dobrze zorganizowane szkolenie praktyczne w miejscu pracy oraz opanowanie specjalnych technologii w zakładach kształcenia zawodowego, jak również poprzez wysoko wykwalifikowaną kadrę pedagogiczną: doświadczonych majstrów szkolenia przemysłowego i nauczycieli szkół zawodowych, którzy otrzymali wyższe wykształcenie specjalne, ukierunkowane do działań edukacyjnych w zakresie kształcenia zawodowego.

Poprzez retrospektywną analizę powstawania i rozwoju systemu przygotowania wykwalifikowanych pracowników na Ukrainie możemy przekonać się, że na pewnych etapach historycznych zostały opracowane i wdrożone różne modele kształcenia zawodowego z elementami systemu dualnego. Na przykład w latach 20. ubiegłego wieku przy przedsiębiorstwach przemysłowych Ukrainy ustalono fabryczne szkoły z różnych praktyk zawodowych. Zaczęło się budownictwo szkół zawodowych głównie dwóch typów – szkół zawodowych uniwersalnych oraz szkół zawodowych powstałych celem nabycia rozpowszechnionych zawodów. Szkoły wyższego typu dla szkolenia brygadzystów szkoleniowych, instalatorów, regulatorów, ustawiaczy, operatorów nie rozprzestrzeniły się i zostały stworzone tylko w ograniczonej liczbie dużych przedsiębiorstw. Przeważnie szkoły zawodowe zostały zorganizowane w poszczególnych przedsiębiorstwach lub przy ich grupie; funkcjonowały one jako szkoła obowiązkowa dla wszystkich prawie nastolatków. Szkoły

<sup>5</sup> *Ustawodawstwo Ukrainy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego* (Werchowna Rada Ukrainy z pytań nauki i edukacji) / Opracowanie B.G. Cziżewski, W.P. Golowinow, E.W. Krasniakow, M.M. Szewczenko. – K. Parlamentarne wydawnictwo, 2013. – 376 s.

<sup>6</sup> *Zasady konceptualne rozwoju zawodowego osobowości w zakresie europejskich procesów integracyjnych*: zb. artykułów nauk. / pod red. W.G. Kremiń, M.F. Dmytryczenko, N.G. Nyczkało – Układ.: M.W. Artyuszyna, W.P. Tymenko i inni. – K., NTU, 2015. – 768 s.

tego typu są tworzone również na podstawie praktyki i szkolenia brygady i stanowiły niezależną strukturę. Dla nich został ustalony okres szkolenia – w ciągu dwóch lat nastolatki opanowały zawody robotnicze, a od czterech lat trwało kształcenie ogólne.

Jeśli w 1928 roku było 212 takich szkół (24,5 tys. uczniów), to następnie w 1938 roku ich sieć rozrosła się do 265 z liczbą uczniów wynoszącą 49,5 tys. I chociaż „nadmierne upolitycznienie procesu edukacyjnego doprowadziło do ogólnej ideologizacji”, już wtedy wykorzystane zostały elementy systemu dualnego.

Tendencja ta utrzymywała się dalej: w latach 1929 – 1940, gdy te szkoły zostały przekazane firmom; w latach 1940 – 1959 – w stanie państwowych rezerw pracy; w okresie 1959 – 1991 – w systemie kształcenia zawodowego, jak również w warunkach jedynej polityki państwowej w szkoleniu wykwalifikowanych pracowników. Warto wspomnieć, że w latach 1954 – 1984 na podstawie przedsiębiorstw radioelektronicznych i przemysłu lekkiego stworzone zostały szkoły techniczne. Ich uczniowie opanowali zawody robotnicze po ukończeniu szkoły średniej. Elementy układu dualnego są tu również dobrze reprezentowane.

Pomimo zwiększonej kontroli ideologicznej w przygotowaniu kadry roboczej były pozytywne tendencje. Zgodnie z przyjętymi krajowymi dokumentami powstawały nowe przedsiębiorstwa, które przyczyniły się do rozwoju szkół zawodowych, udzielały materialnej podstawy do praktycznego szkolenia studentów i staży nauczycieli oraz majstrów szkolenia przemysłowego. W 1988 roku szkoły zawodowe zostały przeprowadzone do podstawowych przedsiębiorstw i do Państwowego Komitetu Rolnictwa wtedy jeszcze Ukraińskiej Republiki Radzieckiej. Te działania administracyjne i dotyczące zarządzania ukierunkowane były na przybliżenie szkół zawodowych do warunków produkcyjnych i wzmocnienie ich związku z konkretną produkcją.

W fundamentalnej publikacji, o której mowa na początku niniejszego artykułu (*Zawodowe wykształcenie techniczne Ukrainy: XX stulecie*), podane są przykłady dotyczące każdego obwodu oraz Krymu o bardzo cennym doświadczeniu z elementami dualnego systemu kształcenia wykwalifikowanych pracowników (choć w dokumentach normatywnych słowa „podwójny system” nie są używane). Decyzje dotyczące najważniejszych kwestii zostały uregulowane przez różne sojusznicze postanowienia i uchwały partii radzieckiej.

Po transformacji Ukrainy w niezależne państwo edukacja, w tym również kształcenie zawodowe, stała się własną sprawą narodu ukraińskiego. Dnia 3 listopada 1993 roku Rada Ministrów Ukrainy zatwierdziła *Państwowy krajo-*

wy program „Edukacja” (Ukraina XXI wieku). W rozdziale *Kształcenie zawodowe* uzasadnione zostały cele strategiczne oraz główne kierunki reformowania szkolnictwa zawodowego. W szczególności chodziło o udoskonaleniu kształcenia zawodowego pracowników w miejscu pracy. Przewidywano również stworzenie systemu bodźców ekonomicznych w zakresie kształcenia zawodowego pracowników i zachęcenie do udziału przedsiębiorstw, organizacji i instytucji w rozwoju kształcenia zawodowego, zapewniając im dodatkowe ulgi i zachęty ekonomiczne. 8 maja 1996 roku na mocy dekretu Prezydenta Ukrainy zostały zatwierdzone *Główne kierunki reformowania szkolnictwa zawodowego Ukrainy*. Dokument ten przewiduje następującą strategię: stworzenie zasad prawnych w stosunkach między instytucjami oświatowymi w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zleceniodawcami w sprawie szkolenia przyszłych pracowników. Zauważono, że radykalne reformy polityczne i gospodarcze na Ukrainie wymagają wprowadzenia nowych mechanizmów współdziałania struktur gospodarczych, rynku pracy i systemu szkolenia, przekwalifikowania oraz doksztalcania pracowników. W tym celu zaproponowano przygotowanie propozycji zmian w prawodawstwie w celu zapewnienia zachęt i ulg dla przedsiębiorstw, organizacji i instytucji, które są aktywnie zaangażowane w kształcenie zawodowe, udzielają funduszy, opłacają wartość materiałów dla rozwoju kształcenia zawodowego. Przewiduje się również:

– opracowanie regulaminu dotyczącego rozwijania podstawowego przedsiębiorstwa (organizacji, instytucji) i zakładu szkolnictwa zawodowego oraz regulaminu o ośrodkach szkoleniowo-produkcyjnych, handlowych, edukacyjnych i komercyjnych;

– podjęcie w określony sposób decyzji odnośnie do kwestii udzielenia zakładom szkolnictwa zawodowego użytków rolnych w wysokości niezbędnej dla prowadzenia w pełni procesu edukacyjnego i produkcyjnego.

Szczególną uwagę skupiono także na sprawie udziału zakładów szkolnictwa zawodowego w realizacji państwowego programu dotyczącego zatrudnienia ludności.

Naszym zdaniem przyjęcie 10 lutego 1998 roku *Ustawy Ukrainy „O szkolnictwie zawodowym”* jest ważnym wydarzeniem historycznym. Zgodnie z art. 10 tej ustawy została utworzona rada interdyscyplinarna w zakresie kształcenia zawodowego jako organ koordynujący do określenia i realizacji polityki państwowej odnośnie do edukacji zawodowej. Na poziomie regionalnym także zostały stworzone rady interdyscyplinarne w zakresie kształcenia zawodowego. Jako uczestnik bezpośredni tego procesu (oraz przygotowania projektu *Ustawy „O kształceniu zawodowym”*) i jako członkini rady interdyscyplinarnej w zakresie kształcenia zawodowego przy Gabinetie Ministrów

Ukrainy mogą ująć to w taki sposób: w ciągu pierwszych lat wyżej wymieniona rada naprawdę prowadziła duży zakres pracy skierowanej na koordynację działalności różnych ministerstw i urzędów w zakresie szkolenia kwalifikowanej kadry robotniczej. Badano i aprobowano doświadczenie dużych przemysłowych przedsiębiorstw, opracowane zostały różne rekomendacje. Warto przypomnieć, że na czele tej rady stał zastępca Prezesa Gabinetu Ministrów, a w obwodach – zastępcy prezesów obwodowych administracji państwowych. Ale z biegiem czasu radę tę „wrzucono” do Ministerstwa Edukacji i Nauki, któremu nie są podporządkowane ministerstwa i resorty branżowe. Oczywiście jest zatem, że skuteczność działalności tej rady obniżyła się, a jej rekomendacje już nie były uwzględniane przez kierowników przedsiębiorstw.

Te wszystkie przedsięwzięcia zostały skierowane na rozwój systemu dualnego na Ukrainie, jednak nie otrzymały one należącego opracowania w zakresach normatywnym i prawnym. Trzeba przyznać, że analiza ilościowa i jakościowa pozwala dostrzec wiele sprzeczności i wad spowodowanych przez niedocenywanie w społeczeństwie wagi pielęgnowania „złotych rączek”, o czym z takim talentem i tak wzruszająco pisał T. Nowacki.

W latach 90. ubiegłego wieku na Ukrainie znacząco wzrosła uwaga, jaką poświęcano wdrożeniu systemu dualnego kształcenia zawodowego pracowników. Spowodowane było to rozwojem współpracy gospodarczej z krajami Unii Europejskiej. W 1993 roku Federalne Ministerstwo Edukacji i Nauki w Niemczech opracowało plan współpracy z Ukrainą w dziedzinie kształcenia zawodowego. Dla jego realizacji zostało stworzone modelowe centrum szkolenia zawodowego przy Wyższej Uczelni Zawodowej №7 m. Kremenczug w obwodzie połtawskim w dziedzinie obróbki metali, elektrotechniki, elektroniki.

Ważnym kierunkiem współpracy międzynarodowej w tych latach było ustanowienie firm szkoleniowych. Podstawa ich działania opiera się na zasadzie dualności. W dniach 16 i 17 listopada 1995 w Przemysłowo-Pedagogicznym Kolegium w Kijowie (od 1996: Kijowskie Zawodowo-Pedagogiczne Kolegium im. Antona Makarenko), w Czerkaskiej Wyższej Uczelni Zawodowej №10 otwarte zostały centra modułowe celem szkolenia fachowców dla działalności przedsiębiorczej.

Obecnie Ukraina posiada 14 dydaktycznych i szkoleniowych firm, w 1998 roku zostało założone Wszuchukraińskie Stowarzyszenie Firm Szkoleniowych „Central” (prezes Zarządu Uczestników „Central” – Alexander Szczerbak, dyrektor Kijowskiego Zawodowo-Pedagogicznego Kolegium im. Antona Makarenko).

Od 17 lat Stowarzyszenie prowadzi wystawy-jarmarki w różnych regionach Ukrainy, podczas których następuje wymiana doświadczeń w zakresie szkolenia zawodowego w warunkach rzeczywistej produkcji, prezentowane są nowe technologie szkolenia zawodowego, organizowane są konkursy, okrągłe stoły, seminaria i konferencje. W kwietniu 2016 roku miała miejsce już 13. wystawa-jarmark firm szkoleniowych, które zaświadczyły o nowych osiągnięciach w realizacji zasady dualizmu w szkoleniu kadry dla stref biznesowych na dzisiejszym etapie.

Należy zaznaczyć, że w nowych warunkach społeczno-ekonomicznych zdarza się pewna transformacja form organizacji szkolenia zawodowego pracowników w oparciu o elementy systemu dualnego. Na przykład Wyższa Uczelnia Zawodowa w m. Kremenchuk, obwód połtawski – to potężna uczelnia zawodowo-techniczna w regionie Połtawy, która posiada wysoko wykwalifikowaną kadrę nauczycielską i nowoczesne materiały oraz zaplecze techniczne. Elementy dualnego systemu kształcenia są tutaj wprowadzone dzięki współpracy z firmami, przedsiębiorstwami, które zamawiają kadrę. Są to potężne przedsiębiorstwa przemysłowe – Kremenczugska Fabryka Kół, Kremenczugska Fabryka Maszyn Drogowych, Kriukowska Fabryka Budowy Wagonów, Kremenczugska Huta, Fabryka Dźwigów, a także zakłady o profilu budowlanym. Zgodnie z podpisanymi umowami przedsiębiorstwa zamawiające pracowników zapewniają miejsca dla uczniów celem przechodzenia szkolenia przemysłowego w warunkach rzeczywistej produkcji i praktyk produkcyjnych stosownie do wymogów zawartych w planach oraz programach nauczania i zapewniają niezbędne warunki do staży majstrów szkolenia przemysłowego. Przedstawiciele sześciu przedsiębiorstw przemysłowych są członkami państwowych komisji kwalifikacyjnych. To pozwala na obiektywną ocenę jakości kształcenia zawodowego absolwentów i szybkie reagowanie na procesy innowacyjne poprzez rozważanie nowych wymagań produkcyjnych.

Z pomocą przedsiębiorstw przemysłowych w szkole utworzono 2 zespoły edukacyjno-przemysłowe, 35 laboratoriów dydaktycznych, 12 warsztatów edukacyjnych, 8 laboratoriów oraz Centrum Edukacji Zawodowej z wprowadzeniem innowacyjnych technologii w inżynierii mechanicznej. Wszystko to razem sprzyja przygotowaniu konkurencyjnie przydatnych, wykwalifikowanych pracowników i młodych specjalistów dla tej branży.



## 5. Nowe podejścia do realizacji zasady dualizmu

W zasadzie w warunkach gospodarki rynkowej ta zasada modułowości realizuje się w sposób twórczy, niekonwencjonalny, z uwzględnieniem specyfiki dla danej produkcji. Tak więc od 1997 roku w Otwartym Stowarzyszeniu Akcyjnym „Charkowska Fabryka Traktorów” (HTZ) wprowadzony został modułowy system kształcenia zawodowego, opracowany przez Międzynarodową Organizację Pracy jeszcze w 1970 roku. Stała współpraca jednostek strukturalnych (w tym laboratoryjnych) realizujących kształcenie zawodowe, prowadzonych przez Centrum HTZ, które kooperuje z Międzynarodowym Ośrodkiem Programu Rozwoju Modułowej Koncepcji MOP (m. Genewa), a także z Ukraińską Akademią Inżynieryjno-Pedagogiczną (Charków), Instytutem z Charkowa ds. Postępu Społecznego oraz z Charkowskim Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym, przyczyniła się do stworzenia w Charkowie Regionalnego Centrum Kształcenia Modułowego razem z Charkowskim Regionalnym Centrum Szkoleniowym dla Kształcenia Zawodowego.

Jeszcze w 1961 roku w HTZ powstał wydział szkolenia przemysłowego dla uczniów szkół ogólnokształcących oraz dla uczniów szkół zawodowych. To w rzeczywistości był jeden z wariantów podwójnego wykształcenia: ogólnokształcące i szczegółowe dyscypliny przyszli pracownicy studiowali w szkołach zawodowych, a szkolenie przemysłowe i praktykę produkcyjną odbywali w fabryce traktorów w Charkowie.

W zakresie szkolenia zawodowego w produkcji Charkowskie Regionalne Centrum Kształcenia Modułowego stale współpracowało ze spółką małych i średnich przedsiębiorstw, jak również ze stowarzyszeniem przedsiębiorstw o różnej własności. Od 2001 roku w centrum tym na kursach podwyższenia kwalifikacji szkoleń ponad 200 nauczycieli i majstrów szkolenia przemysłowego opanowało technologię opracowania programów i metod nauczania modułowego w kształceniu zawodowym. Naszym zdaniem właśnie to doświadczenie jest dowodem wielopłaszczyznowej współpracy produkcji, zakładu kształcenia zawodowego, organizacji publicznych, przedsiębiorców i pracodawców w dziedzinie szkolenia zawodowego dla osób pracujących z młodzieżą i pracujących robotników.

Biorąc pod uwagę specyfikę branży morskiej, jest to jeszcze jedno podejście do wdrażania zasady dualności i można zilustrować je na przykładzie Centrum Szkolenia Prywatnego spółki akcyjnej Ukraińska Żegluga Dunajska. Podstawą koncepcji profesjonalnego szkolenia wykwalifikowanych pracowników o profilu morskim są akta ustawodawcze Ukrainy, konwencje międzynarodowe, wyniki naukowych badań krajowych i zagranicznych.

Instytut Edukacji Zawodowej KPRU Ukrainy prowadzi naukowe badania podstawowe i stosowane w dziedzinie szkolenia zawodowego pracowników o profilu morskim bezpośrednio w miejscu pracy i zapewnia szerokie wdrożenie wyników w praktykę szkolenia wykwalifikowanych pracowników dla przemysłu morskiego. Zgodnie z *Ustawą Ukrainy „O rozwoju zawodowym pracowników”* (12 stycznia 2012) firmy (przedsiębiorstwa żeglugowe) bezpośrednio zakładają centra edukacyjne i szkoleniowe etc., które w ramach ich kompetencji i zgodnie z licencją Ministerstwa Edukacji i Nauki prowadzą szkolenia pracowników. Wyodrębnione jest szkolenie ogólnotechniczne, zawodowe i przygotowanie specjalne do pracy w przemyśle morskim.

Kształcenie zawodowe prowadzone jest bezpośrednio w miejscu produkcji przez nauczycieli i instruktorów, którzy są wykwalifikowanymi specjalistami w branży morskiej, mają doświadczenie w pracy w załogach statków morskich i posiadają szkolenie z podstaw pedagogiki zawodowej i psychologii oraz metodyki nauczania w zakresie specjalnego i specjalistycznego szkolenia marynarzy. Podwyższeniu jakości kształcenia zawodowego tych specjalistów sprzyja konsekwentne stosowanie realno- wirtualnego fitness-sprzętu. Dzięki temu proces uczenia się jest zbliżony do rzeczywistych warunków panujących na mostku, jak i w wydziale maszynowym statku. Ważną rolę odgrywa także zaangażowanie pracodawców (armatorów) w proces edukacyjny i produkcyjny, w tym skierowanie do udziału w procesie kształcenia wykwalifikowanych fachowców, jak i instruktorów oraz wykładowców.

Jak widać, wdrożenie zasady dualizmu w szkolenie wykwalifikowanych pracowników o profilu morskim ma pewne cechy odrębne ze względu na specyfikę pracy w tej branży. Instytut Kształcenia Zawodowego i Technicznego oraz Centrum Treningowe NAPS Ukrainy JSC „Ukraińska Żegluga Dunajska” podpisały umowę o współpracy. W związku z tym odbyło się pięć międzynarodowych konferencji naukowych i praktycznych oraz opublikowano sześć zbiorów prac naukowych *Kształcenie zawodowe w produkcji*.

## 6. Edukacyjne i zawodowe klastry

Charakterystyczną cechą kształcenia zawodowego na Ukrainie, podobnie jak w Austrii, Niemczech, Polsce, Finlandii i innych krajach, jest innowacyjne, dynamiczne wyszukiwanie i wdrażanie nietradycyjnych modeli koncepcyjnych, metodologii, metod, nowych mechanizmów partnerstwa społecznego. Tworzenie klastrów edukacyjnych i zawodowych to jeden z najważniejszych współczesnych mechanizmów poprawy konkurencyjności regionu. Tak więc w 2014 roku NAPS Ukrainy – z inicjatywy Zaporoskiej Regionalnej



Federacji Pracodawców, Zaporoskiej Obwodowej Administracji Państwowej oraz Instytut Edukacji Zawodowej KPRU Ukrainy – podjęło wspólną decyzję o prowadzeniu eksperymentu „Organizacyjne i pedagogiczne warunki funkcjonowania edukacyjnego i zawodowego klastra w zakresie formowania potencjału pracy w regionie”. Obiektem eksperymentu oznaczono oddziaływanie tworzenia klastra potencjału pracy w regionie, a przedmiotem – organizacyjne i pedagogiczne warunki funkcjonowania tego klastra.

Uwzględniając wyniki badań międzynarodowego doświadczenia dotyczącego tworzenia i funkcjonowania klastrów oraz znalezienia cech rozwoju gospodarczego i społecznego regionu w tym zakresie na zasadzie dobrowoli, stworzono Centrum Rozwoju Kompetencji Zawodowej potencjału pracy, modelu, koncepcji i przepisów dotyczących funkcjonowania klastra edukacyjnego i zawodowego.

Jak wiemy, na Ukrainie pierwsze kroki związane z wprowadzaniem klastrów podjęte zostały jeszcze w 1998 roku. Badaczka tego problemu L. Kotorikowa stwierdziła, że „obecna polityka klastrowa na Ukrainie jest realizowana przede wszystkim na poziomie regionalnym, przy wsparciu lokalnych władz, zrzeczeń pracodawców, organizacji pozarządowych. Ale, niestety, opracowane na szczeblu centralnych organów władzy państwowej rządowe normatywno-prawne dokumenty dotyczące zasad polityki klastrowej publicznej na Ukrainie nie są jeszcze zatwierdzone”.

Nie może to jednak wstrzymać procesów innowacyjnych jak niżej: zaproponowane są nowe mechanizmy rozwoju partnerstwa socjalnego; opracowano i wdrożono najnowszą technologię szkolenia zawodowego z wykorzystaniem elementów systemu dualnego; realizuje się koordynacja wsparcia naukowego i metodycznego działalności innowacyjnej zawodowych instytucji edukacyjnych i przedsiębiorstw w regionie. Szczególną wagę przywiązuje się do formowania systemu ciągłego podwyższania poziomu kompetencji zawodowej potencjału pracy w regionie.

Pomimo kryzysu politycznego i socjalno-gospodarczego w państwie ukraińskim związanego z rosyjską agresją, która doprowadziła do wojny we wschodniej Ukrainie, a także z niedostatecznym finansowaniem szkoleń wykwalifikowanych pracowników i młodych specjalistów, pracownicy pedagogiczni wielu szkół i ośrodków zawodowych inicjują prowadzenie nowych eksperymentów mających na celu modernizację szkolenia personelu. Zgodnie z postanowieniem № 298 z dnia 16.03.2015 Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy rozpoczęto pracę eksperymentalną pt. *Kształcenie zawodowe wykwalifikowanych pracowników z wykorzystaniem elementów dualnego systemu kształcenia*. Eksperyment rozpoczął się w 2015 roku w Zaporozżu, Kijowie i Lwowie.

Teraz, w czasach trudnych doświadczeń historycznych, walki o niepodległość Ukrainy, prowadzi się ogromną pracę, skierowaną na aktualizację przepisów ustawodawczych w dziedzinie edukacji. Jest już nowa *Ustawa „O szkolnictwie wyższym”* (2014), przygotowywane zostały projekty ustaw „*O edukacji*” i „*O edukacji zawodowej*”. Przewiduje się przygotowanie projektu *Ustawy „O edukacji dorosłych”*.

W obliczu dzisiejszych zagrożeń i zwiększonych wymagań w zakresie szkolenia personelu obsługującego widoczny jest pozytywny wpływ na polsko-ukraińską współpracę w tym kierunku, w szczególności Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Sekcji Pedagogiki Pracy. Ważną rolę w tej międzynarodowej społeczności naukowej odgrywa Międzynarodowe Stowarzyszenie Naukowe „Ukraina – Polska”, którego prezesem jest F. Szlosek, prof. dr hab., dyrektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Znani polscy naukowcy, badacze – profesorowie Z. Wiatrowski, R. Herlach, S. Kwiatkowski, J.I. Laska, U. Jeruszka, W. Furmanek, F. Szlosek – są aktywnymi uczestnikami na forach, konferencjach naukowych, seminariach dotyczących problemów edukacji i kształcenia zawodowego, które odbywają się w Kijowie, Lwowie, Winnicy, Żytomierzu, Czerkasach, Chmielnickim i innych miastach Ukrainy. W 2015 roku utworzono nowy polsko-ukraiński rocznik „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna”.

**Streszczenie:** Ujawniono bieżące problemy rozwoju systemu kształcenia zawodowego na Ukrainie. Przeprowadzono analizę retrospektywną doświadczeń w zakresie kształcenia wykwalifikowanych pracowników. Zaobserwowano pochodzenie elementów systemu dualnego na różnych etapach historycznych. Uwzględniono cechy kształcenia zawodowego z punktu widzenia firm szkoleniowych. Określony został program prac eksperymentalnych z wykorzystaniem elementów dualnego systemu kształcenia kadry w mieście Zaporozże.

**Słowa kluczowe:** system dualny, kształcenie zawodowe, przedsiębiorstwo, polityka państwowa, rynek pracy

**Abstract:** Topical questions of the development of vocational and professional education in Ukraine have been revealed. The retrospective analysis of qualified workers' training is presented. The origin of elements of dual system has been defined. The peculiarities of professional training in educational firms have been shown, the program of experimental work with elements of dual system for training personnel in Zaporozhie has been analyzed.

**Keywords:** dual system, professional education, enterprise, state policy, labor market

## Bibliografia

- Abaszkińska N.W., *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Niemczech (koniec XIX i XX w.)*: Streszczenie. Dys. w dziedzinie nauk pedagogicznych. Stopień doktora. ped. Nauki specjalności. 13.00.04 – Teoria i metody kształcenia zawodowego / Abaszkińska Nelli Wołodymyriwna. – Kijów, 1999. – 46 s.
- Abaszkińska N.W., *Rozwój szkolnictwa zawodowego w Niemczech: Monografia* / N.W. Abaszkińska. – Kijów: Wyższa szkoła, 1998. – 207 s.
- Biała księga edukacji narodowej Ukrainy* / T.F. Aleksejenko, W.M. Aniszczenko, G.O. Ball i inni. Pod red. akademika W.G. Kreminiń; NAPN Ukrainy. – K: Inform. systemy, 2010. – 342 s.
- Ustawodawstwo Ukrainy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego* (Werkhowna Rada Ukrainy z pytań nauki i edukacji) / Opracowanie B.G. Cziżewski, W.P. Golowinow, E.W. Krasniakow, M.M. Szewczenko. – K: Parlamentarne wydawnictwo, 2013. – 376 s.
- Zasady konceptualne rozwoju zawodowego osobowości w zakresie europejskich procesów integracyjnych*: zb. artykułów nauk. / pod red. W.G. Kreminiń, M.F. Dmytryczenko, N.G. Nyczkało – Układ.: M.W. Artyuszyna, W.P. Tymenko i inni. – K., NTU, 2015. – 768 s.
- Raport krajowy na temat stanu i perspektyw rozwoju edukacji na Ukrainie* / pod red. ogólną prezydenta NAPN Ukrainy W. Kremień – K: Wydawnictwo „Myśl Pedagogiczna”, 2011. – 303 s.
- Zawodowe wykształcenie techniczne Ukrainy: XX stulecie: wydanie encyklopedyczne* / pod red. Nyczkało N.G. – Wydawnictwo „Artek”, 2004. – 876 s.: II.
- Poziom rozwoju kapitału ludzkiego Ukrainy w 2015 roku* [źródło elektroniczne]. – 2015 – Dostęp do strony internetowej: <http://edclub.com.ua/analityka/riven-rozvytku-lyudskogo-kapitalu-ukrayiny-u-2015-roci>.
- Nyczkało N.G., Szłosek F. *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian* / Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa. Instytut Technologii Eksploatacji-PIB w Radomiu, 2008. – 232 s.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* (EN). – 28.05.2009. – C 119/2 – C 119/10.
- Radkevich W., *Edukacja i szkolenie zawodowe jako instrument konkurencyjności gospodarki narodowej* // Szkolenie zawodowe w pracy: Zbiór prac naukowych. Tom V. – Kijów, 2013 – S.3-9.
- Didenko A., *Zapewnienie jakości szkolenia zawodowego wykwalifikowanych pracowników w warunkach rynkowych* // Edukacja zawodowo-techniczna. – 2014 – № 4. – S.9-12.
- Nyczkało N., *Szkolenie zawodowe w produkcji jako część składowa ciągłej edukacji* // Kształcenie zawodowe w produkcji: Zbiór prac naukowych. Tom 1.1 – Kijów: Wydawnictwo „Świat Nauki”. – 2006. – S.3-22.



Zdzisław Wołk

---

## KODEKSY ETYCZNE I ICH ROLA W KSZTAŁTOWANIU KULTURY PRACY

### ЕТИЧНІ КОДЕКСИ ТА ЇХ РОЛЬ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРАЦІ

### ETHICAL CODES AND THEIR ROLE IN SHAPING THE PROFESSIONAL WORK CULTURE

#### 1. Wstęp

Kultura pracy rozumiana jako cecha osobowa jednostki wyraża sposoby realizowania pracy przez wykonującą ją osobę. Nie jest cechą, którą można w pełni ukształtować regułami formalnymi, nakazami i zakazami. Jej specyfika wiąże się z własnym, niewymuszonym przekonaniem jednostki o sposobach własnego działania i kierowaniem się w tym działaniu zasadami moralno-etycznymi, z którymi dana jednostka się identyfikuje. Ważną rolę mogą odegrać w tym względzie kodeksy etyczne. Nie formułują one wymogów koniecznych do spełnienia przy wykonywaniu zawodu, lecz zwracają uwagę na niektóre ważne aspekty pracy z nim związanej. Związków kodeksów etycznych z kształtowaniem kultury pracy jest wiele i pomimo tego, że dotyczą one głównie sfery kierunkowej, to także dyspozycje instrumentalne, których stosowanie może podlegać głębokiej refleksji inspirowanej zasadami kodeksów etycznych.

#### 2. Praca a reguły etyczne

Kultura pracy ma ścisły związek z etyką zawodową, która wyrosła na gruncie etyki. Pojęcie *etyka* najczęściej rozumiane jest jako „ogół ocen i norm moralnych przyjętych w danej zbiorowości społecznej (społeczeństwie, kla-

sie lub grupie społecznej, środowisku) w określonej epoce historycznej”; synonim moralności. W drugim rozumieniu jest to „nauka o moralności, według tradycji filozoficznej jest dyscypliną nauki rozpatrywaną w aspekcie normatywnym i opisowo-wyjaśniającym”<sup>1</sup>. Etyka jest nauką o moralności, dyscypliną filozoficzną, zajmującą się grupą zagadnień filozoficznych, których domeną są normy, oceny i wzorce regulujące stosunki między ludźmi i czyny ludzi wobec innych, intencje i motywacje tych czynów oraz ich efekty. Zajmuje się więc relacjami między ludźmi, jednakże w tym zakresie, który odnosi się do bycia człowiekiem, do istoty człowieczeństwa. Etyka zawodowa dotyczy wewnętrznych kwalifikacji człowieka określających jego postępowanie zawodowe z punktu widzenia jego dobra i zła moralnego<sup>2</sup>. Moralność służy zachowaniu bytu jednostek, społeczności i gatunku, zachowania ich ludzkiej tożsamości. Z tego wynika ścisły związek między moralnością i pracą, który opiera się na następujących przesłankach:

- praca jest podstawą i źródłem egzystencji oraz rozwoju gatunku ludzkiego, a także poszczególnych społeczeństw;
- praca stanowi główny sposób samorealizacji jednostek i grup, gdyż jest racjonalną formą wykorzystania energii twórczej;
- praca jest najistotniejszym czynnikiem organizacji stosunków międzyludzkich na wszystkich poziomach i szczeblach. Jest ona miejscem pojawiania się ogólnych zasad etycznych, jak też specyficznych wartości, w tym regulatorów etycznych zachowań ludzi w środowisku pracy. Stanowią one etosy zawodowe poszczególnych grup zawodowych<sup>3</sup>.

W procesie pracy ludzie wchodzą ze sobą w różnorodne relacje, stąd można stwierdzić, że praca integruje ludzi, jest łącznikiem między nimi. Jest też formą aktywności na rzecz innych, można więc stwierdzić, że praca jest spoiwem tworzącym wspólnotę celów i czynów, wzajemnego dawania siebie i swoich sił innym.

Etyka pracy wyrasta ze społecznych korzeni pracy. Ma długie tradycje sięgające w odniesieniu do niektórych zawodów epoki starożytnej, przy czym uległa ona znacznemu wzbogaceniu<sup>4</sup>. Etyka zawodowa ma do spełnienia szeregu zadań, które niezależne od przemian w zakresie norm etyczno-moralnych

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2012, t. 1, s. 559.

<sup>2</sup> *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971, s. 23.

<sup>3</sup> S. Konstańczak, *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*, Słupsk 2000, s. 63.

<sup>4</sup> W. Wołoszyn-Spirka, E. Krause, *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz 2012, s. 90.

ogólnospołecznych w samych zawodach czy też przemian zachodzących w funkcjonowaniu rynku pracy są następujące:

1. Regulowanie stosunków wewnątrz grupy zawodowej, czyli określanie zachowań się jej przedstawicieli względem siebie – chodzi tu m.in. o solidarność zawodową, wzajemną pomoc, życzliwe przekazywanie informacji współpracownikom;

2. Regulowanie stosunku przedstawicieli zawodu do przedmiotu pracy – dotyczy to z jednej strony reguł rzetelności i sumienności zawodowej, troski o wysoki poziom kwalifikacji zawodowych, gospodarności czy poszanowania własności społecznej. Z drugiej odnosi się to również do reguł obowiązujących wobec osób korzystających bezpośrednio „z usług” danego zawodu lub w jakiś sposób uzależnionych od nich. Lista tych reguł jest bardzo obszerna i obejmuje zarówno reguły należące do dziedziny dobrego wychowania, jak i – przede wszystkim – typowe moralne nakazy uczciwości, poszanowania ludzkiej godności, wrażliwości na ludzką krzywdę itp. Oczywiście reguły te konkretyzują się odpowiednio na gruncie określonych zawodów;

3. Ochronę przedstawicieli poszczególnych zawodów przed szczególnie zagrażającymi im „niebezpieczeństwami moralnymi” i pokusami, przed możliwością nadużyć moralnych wiążących się z charakterem wykonywanej pracy zawodowej;

4. Podnoszenie prestiżu danej grupy zawodowej w opinii społeczeństwa, który oznacza nie tylko satysfakcję moralną, ale jest również jednym z czynników sprawnego funkcjonowania grupy;

5. Krzewienie i egzekwowanie wymogów moralności zawodowej. To zadanie wykracza poza sferę bezpośredniej działalności zawodowej, chociaż ma związek z jego istotą. Wymagania bowiem dotyczą udziału i zachowania się członków grupy zawodowej w życiu społecznym w ogóle, określają pozazawodowe obowiązki moralne człowieka, jego stosunek do społeczeństw itp.”<sup>5</sup>.

Jak wynika z przedstawionych zadań etyki zawodowej, może ona stanowić właściwy drogowskaz postępowania każdej osoby wykonującej pracę zawodową. Składają się na nią nakazy, ale przede wszystkim reguluje ona pozycje i zachowania pracowników.

Nie sposób analizować etyki pracy bez uwzględnienia relacji społecznych, bowiem „o realizacji i stopniu realizacji określonych wartości moralnych decyduje kształt stosunków społecznych, występujących w organizacji pracy i organizacji rozdzielnictwa dóbr między jednostkami i grupami. Praca

<sup>5</sup> M. Michalik, *Moralność pracy*, [w:] *Etyka zawodowa*, dz. cyt., s. 25-29.



może więc być oparta o regułę równości współdziałających podmiotów i sprawiedliwej jej oceny, zgodnej z wkładem podmiotowej energii wytwórczej, ale może też być miejscem i sposobem wykorzystania jednych prac przez drugich. W takim przypadku mamy do czynienia z wyzyskiem, z działaniem jednych ludzi na szkodę drugich. Dotyczy to takich sytuacji, gdzie podział wynagrodzeń jest nieadekwatny do włożonej przez poszczególnych pracowników pracy, gdzie efekty – nie tylko materialne – uzyskuje ten, czyj wkład w pracę jest mniejszy. Sprawiedliwość jest bowiem jedną z najbardziej fundamentalnych wartości etycznych<sup>6</sup>. Odnosi się to w takim samym stopniu do podziału zadań między członkami zespołu pracowniczego, ich egzekwowania, oceniania i wynagradzania. W każdym z tych przypadków od pracownika i pracodawcy wymagana jest sprawiedliwa postawa, czyli niestosowanie żadnych preferencji i wyróżnień niewynikających z charakteru zadań czy jakości pracy. Niedostrzeganie nierównego wkładu pracy przez poszczególnych pracowników w tej sytuacji też należy uznać za niemoralne z uwagi na to, że jest niesprawiedliwe.

Z pracą zawodową wiąże się wiele innych aspektów moralnych. Człowiek w procesie pracy poprzez rozwiązywanie swoich zadań zawodowych, niezależnie od tego, czy mają one charakter wytworów materialnych (produktów) czy też są to zadania niematerialne (np. usługi) wchodzi w rozległe relacje interpersonalne, z którymi wiążą się określone zobowiązania moralne. Można do nich zaliczyć:

- zobowiązanie do rzetelnego wykorzystania powierzonego materiału;
- zobowiązanie do rzetelnego wykorzystania swojej wiedzy i umiejętności;
- zobowiązanie do powierzenia efektów swojej pracy innym ludziom.

W wielu przypadkach, a współcześnie w coraz większym stopniu człowiek samodzielnie podejmuje decyzje zawodowe. W dużym zakresie sam odpowiada chociażby za sposób wykorzystania materiału, którym dysponuje. Dotyczy to wszystkich stanowisk pracy i wszystkich prac. W przypadku prac wytwórczych materiałem jest surowiec, z którego wykonuje się określone wytwory materialne, kiedy indziej są to części i materiały. W warunkach biurowych materiałem jest papier, toner drukarki, energia elektryczna. Moralne gospodarowanie materiałami, w oparciu o które wykonywana jest praca, nie wiąże się wyłącznie z oszczędnością. Stanowi jednakże jej ważny element, z uwagi na to, że zawiera się w niej szacunek dla pracy innych – m.in. dla tych, którzy wyprodukowali i przygotowali materiały. Innym jej

<sup>6</sup> R. Dudek, A. Sarapata, *Moralność pracownika*, Warszawa 1973.



aspektem jest stosowanie materiałów bezpiecznych, nieszkodliwych dla samego wytwórcy, jak i ich późniejszego użytkownika. Praca wymaga wreszcie podejścia profesjonalnego, rzetelnego. Współcześnie coraz więcej czynności zawodowych wymaga posiadania przez pracownika wysokich kwalifikacji zawodowych i tym samym kompetencji do ich wykonywania. Podejmując się więc wykonywania określonych zadań zawodowych, pracownik powinien przeanalizować swoje możliwości, uaktualnić posiadane wiadomości, przećwiczyć umiejętności po to, aby mógł wykonać powierzoną pracę zgodnie z obowiązującymi regułami. Pozwala to na uzyskanie wysokich efektów pracy. Wyniki pracy najczęściej służą innym ludziom. Solidny pracownik przekazuje je w oparciu o rzetelną kalkulację kosztów. Nie ukrywa niedoskonałości i wad wyprodukowanych przez siebie wytworów, nie zawyża kosztów, nie spekuluje. Jakość sprzedawanych towarów i usług świadczą o moralności ich realizatora. Każda praca wymaga solidnego wykonania przy wykorzystaniu typowych dla jej charakteru instrumentów. Zła praca jest zaprzeczeniem wartości moralnych, jest działaniem na szkodę innych ludzi. Proces pracy jest bowiem efektem podziału zobowiązań między ludźmi. Jest zobowiązaniem członków danej społeczności do wykonywania pewnego zakresu prac. Jeżeli przedstawione zobowiązania stojące przed poszczególnymi członkami nie są spełniane, może pojawić się kryzys moralny. Jest to sytuacja, w której zasady moralne powszechnie nie są realizowane, gdy tracą moc regulatorów postępowania członków społeczeństwa.

Etykę zawodową można uznać za konkretyzację, szczegółowy wyraz w swoistych sytuacjach zawodowych moralności ogólnospołecznej w różnych znaczeniach. Pomimo że etykę zawodową wiąże się z poszczególnymi zawodami lub grupami zawodów (bowiem musi ona uwzględniać ich specyfikę), zasadnicze jej elementy wynikają z ogólnych reguł moralnych. Stanowią one „trwały element poszczególnych systemów moralności zawodowej, występujący w całej historii danego zawodu, wokół nich zaś nastają zalecenia moralności ogólnospołecznej”.

Moralność pracownicza, nazywana zamiennie etyką zawodową lub pracowniczą, różni się od moralności ogólnospołecznej następującymi cechami:

- swoistą, właściwą tylko dla danego zawodu konkretyzacją ogólnie uznawanych w danym społeczeństwie wymogów moralnych;
- swoistą, odrębną w każdym systemie moralności zawodowej hierarchią wartości powinności moralnych;
- pewnymi modyfikacjami w obrębie systemu moralności zawodowej aprobowanych ogólnie wartości i zaleceń moralnych;

- swoistym, preferowanym przez grupę zawodową sposobem rozstrzygnięć konfliktów wartości moralnych.

Na jej treść mają wpływ ogólne założenia określonego systemu moralnego, dominującego w danym ustroju społecznym. Znaczącą rolę odgrywają też tradycje danego zawodu, wartości moralne zrosnięte w sposób trwały z jego funkcjonowaniem, niezależnie od zmian zachodzących w strukturze społecznej czy w warunkach technicznych wykonywania zawodu.

Kolejnym wyznacznikiem są warunki zewnętrzne funkcjonowania danego zawodu. Należą do nich zwłaszcza ustrój społeczny i konkretne warunki życia oraz potrzeby danego społeczeństwa. Następnym jest charakter zadań spełnianych przez przedstawicieli danego zawodu i ich społeczna ranga, miejsce, jakie ten zawód zajmuje w społecznym podziale pracy. Kolejnym są uprawnienia danego zawodu, będące pochodnymi spełnianych funkcji. Ostatnim znaczącym wyznacznikiem jest struktura wewnętrzna danego zawodu, wewnętrzny układ powiązań i zależności międzyludzkich, charakter stosunków między przedstawicielami danego zawodu, chociaż pewne wartości uznawane są dość powszechnie, a niektóre motywy działania mają charakter uniwersalny.

Normy etyczne mają swoje długie tradycje. W niektórych zawodach były formułowane już w starożytności. W średniowieczu wraz z wyodrębnianiem się nowych zawodów, a szczególnie rozwoju działalności rzemieślniczej i wraz z nią organizacji cechowej, etyka zawodowa nabrała cech formalnych. Zasady postępowania ludzi wykonujących określone zawody zostały wyraźnie określone i stanowią jeden z elementów przygotowania do ich profesjonalnego wykonania. Współcześnie również w niektórych grupach zawodowych mamy do czynienia z formalnym regulowaniem zasad postępowania. Przykładem takiej zwerbalizowanej formy postępowania etycznego może być kodeks etyczny, przysięga, ślubowanie<sup>7</sup>. Nie w każdym jednak zawodzie normy te są spisane. Niekiedy funkcjonują w postaci niepisanej, a mimo to często są egzekwowane z dużą surowością przez daną grupę zawodową. Ludzie nieprzestrzegający norm i zasad etycznych są traktowani w swoim środowisku zawodowym niechętnie, a w niektórych przypadkach mogą nawet zostać z niego usunięci, nawet jeżeli ich postępowaniu z punktu prawnego nie można postawić zarzutów. Zwrócenia uwagi wymaga fakt, że to same grupy pracownicze tworzą najczęściej normy moralne na użytek własnych zbiorowości. W rzeczywistości jednak egzekwowanie tych norm zachodzi raczej w zbiorowości zakładu pracy, który jest najczęściej grupą wielozawodową. Zakres stosowania reguł moralnych w danej grupie pracowniczej jest z kolei

---

<sup>7</sup> *Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Lublin 1990, s. 120.

uwarunkowany postawami poszczególnych jej członków i tradycjami w tym zakresie. Jednakże tylko praca etyczna, moralna może przynieść pracownikowi pełną satysfakcję, jest rzeczywistym źródłem zadowolenia.

Trwale wykonywanie zawodu kształtuje osobowość pracownika, jego nawyki i sposób zachowania, tworzy rodziny zawodowe, odrębny styl życia, kultury zawodowe, zawodowe wzorce i stereotypy. Grupy zawodowe dążą więc do opracowania i wdrożenia określonych reguł moralnych, które zobowiązują ich członków do pożądanych zachowań wyznaczających prestiż danego zawodu. Ich wyrazem jest tworzenie kodeksów etycznych, które regulują wykonywanie pracy w wielu grupach zawodowych, choć nie we wszystkich. W jakimś stopniu jest to związane z różnym podejściem do tego zagadnienia<sup>8</sup>.

Do zadań etyki zawodowej należy m.in. regulowanie stosunków między członkami danej grupy. Wpływa więc ona na określenie zakresu samodzielności, autonomii pracowników, zasad ingerencji ze strony innych pracowników tak w wykonywaną pracę, jak i w indywidualne, osobiste sprawy pracownika. Określa ona jednocześnie stosunek pracowników do podmiotu pracy. Przejawia się on w poszanowaniu narzędzi i materiałów, jak i innych składników materialnego środowiska pracy. Do innych zadań zalicza się „zabezpieczenie pracowników przed szczególnie zagrażającymi im niebezpieczeństwami moralnymi i pokusami, a także ewentualnymi nadużyciami wiążącymi się ze specyfiką uprawianego zawodu; dbałość o prestiż grupy zawodowej w opinii społeczeństwa, gwarantującą skuteczność działań podejmowanych przez przedstawicieli grupy zawodowej oraz egzekwowanie wymogów moralności zawodowej”<sup>9</sup>.

Etyka zawodowa stoi na straży zasad, które chronią pracowników przed różnego typu nadużyciami w pracy zawodowej, przed zachowaniami niemoralnymi. Jednocześnie wyznacza kierunki postępowania uznane za społecznie pożądane. W kontaktach międzyludzkich do takich z pewnością można zaliczyć postępowanie zgodne z obowiązującymi prawami i zasadami. Jest to także kierowanie się obiektywizmem, dbałość o sprawność obsługi klienta, uprzejmość i życzliwość. Pracownik właściwie podchodzący do swoich zadań zawodowych musi zwalczać przejawy pracy pozorowanej, nieskutecznej, kumoterstwo, protekcyjność i klikowość<sup>10</sup>. W swoim postępowaniu powinien zawsze postępować zgodnie z głoszonymi przez siebie zasadami, nie być dwulicowym. Takie zachowania czynią jego sytuację przejrzystą i przynoszą większą satysfakcję.

<sup>8</sup> J. Koralewicz-Zębik, *Socjologiczne aspekty pracy zawodowej. Zarys problematyki*, „Etyka” 1969, nr 4, s. 156.

<sup>9</sup> M. Michalik, *Moralność pracy*, dz. cyt.

<sup>10</sup> K. Daszkiewicz, *Traktat o złej robocie*, Warszawa 1984.

Wykonując swoją pracę zawodową, pracownik realizuje szereg zadań oraz wchodzi w niezliczone relacje społeczne. Większość z nich ma charakter formalny i wynika z usytuowania pracownika w strukturze formalnej zakładu pracy. Pozycja zawodowa pracownika jest formalnie uregulowana prawnie oraz w licznych przypadkach nieformalnie – koleżeńsko, przez grupę zawodową lub pracowniczą, do której przynależy.

W związku z tym, że pracę zawodową cechuje wysoka złożoność, z którą wiąże się szereg problemów i niezliczona liczba sytuacji trudnych do przewidzenia, jej regulacje są niezbędne.

Od strony formalnej praca zawodowa jest regulowana przede wszystkim przez prawo pracy określone w kodeksie pracy, a występujące nieprawidłowości rozpatrywane są przez sądy pracy. Nad poprawnością relacji *pracodawca – pracownik* czuwa Państwowa Inspekcja Pracy, której nadzorowi i kontroli podlegają praca zawodowa i warunki jej wykonywania.

### 3. Kodeks etyki zawodowej

Nie wszystkie ważne aspekty pracy są możliwe do formalnego prawnego uregulowania, pomimo że niekiedy są bardzo pożądane. W dobie profesjonalizmu wiele zabiegów o prawidłowe, a szczególnie etyczne postępowanie przy wykonywaniu pracy czynią organizacje zrzeszające osoby wykonujące określone zawody<sup>11</sup>. Organizacje te podejmują wysiłki na rzecz identyfikacji swoich członków i członków grupy zawodowej z zawodem oraz związane z jego profesjonalnym wykonywaniem. Spore znaczenie mają w tym zakresie kodeksy etyczne, które regulują zachowania osób wykonujących prace w ramach danego zawodu<sup>12</sup>. Nie mają one formalnej mocy normatywnej, jednakże stanowią ważny sposób oddziaływania na postawy pracowników i na ich postępowanie w pracy. Skoncentrowanie uwagi na etycznych aspektach pracy wiąże się zazwyczaj z zabieganiem grup zawodowych o wzmocnienie prestiżu swojego zawodu, określenie jego specyfiki i zadań na tle innych profesji<sup>13</sup>.

Przedstawiciele wielu grup zawodowych tworzą organizacje w celu integracji wzajemnej, większej identyfikacji z zawodem, jak też w celu dbałości

---

<sup>11</sup> W. Stelmach, *O moralności w zarządzaniu i jej braku*, [w:] *Kultura pracy menedżera*, red. S. Milczarek, Warszawa 2010, s. 170.

<sup>12</sup> L.D. Czarkowska, *Nowy profesjonalizm. Kultura profesjonalna informatyków – antropologia organizacji*, Warszawa 2010, s. 304.

<sup>13</sup> B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, Warszawa 1995, s. 117.

o szlachetność zawodu, który reprezentują. Są to zazwyczaj stowarzyszenia krajowe i międzynarodowe. Przedstawiciele licznych zawodów cenią sobie przynależność do tych organizacji i szanują krzewione przez nie zasady i wartości. W wielu przypadkach mają one duże i długie tradycje.

Stowarzyszenia i organizacje pracownicze formułują normy i zasady, którymi powinni kierować się ich członkowie, czyli osoby wykonujące zawody, które skupione są w danej organizacji. Starają się je upowszechniać w swojej grupie zawodowej. Kodeksy etyczne mają charakter honorowy. Pomimo to osoby wykonujący zawód, którego dany kodeks etyczny dotyczy, zazwyczaj szanują jego zapisy i ich przestrzeganie traktują nie jako wymóg czy obowiązek, lecz jako sprawę honoru. Siła i skuteczność honorowych kodeksów zawodowych zawiera się w ich wysokim prestiżu, niewynikającym z formalnych nakazów, lecz z własnego uznania ich przez pracownika identyfikującego się ze swoim zawodem.

Kodeksy etyczne wskazują zasady etyczne, które powinny kierować postępowaniem osób przynależących do danej grupy zawodowej, eksponują znaczenie godności zawodowej pracownika, jego odpowiedzialność za jakość wykonywanej pracy i jej następstwa. Zapisy te dotyczą konkretnych grup zawodowych i uwzględniają ich specyfikę.

Wśród zapisów zawartych w kodeksie etycznym informatyka Association Computing Machinery znajdują się następujące sformułowania:

1. Dbać o dobro człowieka i społeczeństwa.
2. Unikać szkodzenia innym ludziom.
3. Być uczciwym i godnym zaufania.
4. Być sprawiedliwym i tolerancyjnym.
5. Honorować prawa majątkowe, łącznie z prawami autorskimi i patentowymi.
6. Szanować własność intelektualną.
7. Szanować prywatność innych ludzi.
8. Honorować poufny charakter informacji.
9. Starać się osiągnąć najwyższą jakość, efektywność i godność zarówno w stosunku do pracy zawodowej, jak i produktów tej pracy.
10. Nabywać i pielęgnować umiejętności zawodowe.
11. Znać i szanować istniejące reguły dotyczące pracy zawodowej.
12. Akceptować i przeprowadzać stosowne kontrole zawodowe.

13. Podawać wyczerpującą i dokładną ocenę systemów komputerowych i konsekwencji ich stosowania, łącznie ewentualnym ryzykiem.

14. Wywiązywać się z umów, kontraktów i przydzielonych obowiązków.

15. Pogłębiać wiedzę ogółu na temat technologii obliczeniowej i skutków korzystania z niej.

16. Korzystać z zasobów udostępnianych dzięki technologii komunikacyjnej i obliczeniowej tylko wtedy, gdy jest się do tego uprawnionym<sup>14</sup>.

Zupełnie inny charakter niż informatyk ma zawód pracownika socjalnego. W kodeksie etycznym dla tego zawodu zaproponowanym przez Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych znalazły się poniższe zasady i wartości:

1. Człowiek jest wartością najwyższą, ma nienaruszalne prawo do samostanowienia.

2. Wszyscy są równi w dostępie do usług socjalnych, nikt nie może być dyskryminowany.

3. Praca socjalna jest działalnością bezinteresowną, to znaczy pracownicy socjalni nie mogą czerpać z niej nielegalnych korzyści.

4. Podopieczny ma prawo do pełnej informacji o swojej sytuacji i stosowanych wobec niego procedurach interwencji socjalnej.

5. Pracownika socjalnego obowiązuje tajemnica zawodowa.

6. Działania socjalne nie mogą naruszać dóbr osobistych (dobrego imienia, godności) podopiecznego.

7. Pracownika socjalnego obowiązuje postawa tolerancji wobec podopiecznych. Jego poglądy i zachowania jako osoby prywatnej nie mogą mieć wpływu na zawodową ocenę sytuacji podopiecznego i niezależność podejmowanych decyzji.

8. Pracownik socjalny musi być bezstronny. W rozstrzyganiu sporów winien kierować się zasadą sprawiedliwości i dobrem najbardziej pokrzywdzonych i potrzebujących<sup>15</sup>.

Powyżej przedstawione zasady dotyczą zawodu zorientowanego na pracę z ludźmi, a więc szczególnie odpowiedzialnego. Wiele zapisów kodeksu etycznego pracownika socjalnego dotyczy jego relacji z podopiecznym i spo-

---

<sup>14</sup> L.D. Czarkowska, *Nowy profesjonalizm. Kultura profesjonalna informatyków...*, dz. cyt., s. 326.

<sup>15</sup> B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek...*, dz. cyt., s. 117-118.



sobu odnoszenia się do niego. Wśród nich są też reguły etyczne znaczące przy wykonywaniu konkretnych zadań zawodowych, przy współpracy w ramach grupy zawodowej oraz w relacjach z innymi organizacjami zawodowymi i zakładami pracy.

Kodeksy etyczne stanowią przede wszystkim zbiory zasad postępowania profesjonalnego, toteż służą ukierunkowaniu postępowania. Ich rzadziej dostrzeżoną wartością jest zwracanie uwagi na zagadnienia etyczno-moralne związane z wykonywaniem zawodu, z których pracownicy, zwłaszcza na początkowym etapie, pracy mogą nie zdawać sobie sprawy, nie dostrzegając ich. Tym samym kodeks etyczny może uwrażliwiać pracowników na potencjalne nieetyczne zachowania, które mogą w rezultacie tego we własnym zakresie eliminować.

#### 4. Zakończenie

Kodeks etyczny wyraża oczekiwania dotyczące zachowań przy wypełnianiu obowiązków zawodowych przez członków danej grupy zawodowej. Z uwagi na swój nieformalny charakter stanowi ogniwo kontroli społecznej. W wielu przypadkach jest ono skuteczniejsze od formalnych organów kontrolnych, bowiem są kodeksami honorowymi, których przestrzeganie dla wielu pracowników stanowi nie zbiór nakazów, lecz w pełni akceptowanych drogowskazów. Kodeksy etyczne sprzyjają podnoszeniu kultury pracy przedstawicieli poszczególnych zawodów. Niektóre ich zapisy mają charakter uniwersalny i dotyczą w równym stopniu każdego zatrudnionego, w innych odnoszą się do konkretnych zawodów, uwzględniając ich specyfikę oraz poziom i zakres odpowiedzialności za wykonywane prace i ich rezultaty.

**Streszczenie:** Pracownik, który wykonuje swoje obowiązki zawodowe, kieruje się przede wszystkim oczekiwaniami, jakie narzuca na niego pracodawca. Ich wykonawstwo jest uregulowane poprzez formalności, które nie zawsze są wystarczające. Dzieje się tak, ponieważ skupiają się one na formalnej stronie pracy, która jest wynikiem umowy pomiędzy pracodawcą a pracownikiem. Wiele grup zawodowych reguluje swoje zachowanie poprzez kodeks etyczny – dokument, który definiuje zasady etyczno-moralne. Ich głównym celem jest sprofesjonalizowanie pracy, która będzie podlegać zasadom etycznym i moralnym. Pomimo swojej nieformalnej natury są one często bardziej efektywne niż czynności prawne.

**Słowa kluczowe:** kodeks etyczny, kultura pracy, praca zawodowa, pracownik, pracodawca

**Abstract:** The employee fulfilling his professional responsibilities is, first of all, driven by the expectations of the employer. Their execution is regulated by formalities which are not always sufficient, because they focus on the formal side of work resulting from the conditions of the contract (between the employer and the employee). Many professional groups regulate the behaviour of people who work in their professions through ethical codes – documents which define the ethical-moral principles.

Their main aim is to seek work professionalization inseparable from the ethical and moral behaviour. They are often more effective than the impact of legal acts although they have an informal nature.

**Keywords:** ethical codex, professional work culture, professional work, employee, the employer

### Bibliografia

- Bauman, *Etyka ponowoczesna*, Warszawa 1996.
- Czarkowska L.D., *Nowy profesjonalizm. Kultura profesjonalna informatyków – antropologia organizacji*, Warszawa 2010.
- Daszkiewicz K., *Traktat o złej robocie*, Warszawa 1984.
- Dudek R., Sarapata A., *Moralność pracownika*, Warszawa 1973.
- Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971.
- Konstańczak S., *Odkryć sens życia w swej pracy. Wokół problemów etyki zawodowej*, Słupsk 2000.
- Koralewicz-Zębik J., *Socjologiczne aspekty pracy zawodowej. Zarys problematyki*, „Etyka” 1969, nr 4, s. 156.
- Michalik M., *Moralność pracy*, [w:] *Etyka zawodowa*, red. A. Sarapata, Warszawa 1971.
- Michalik M., *Moralność pracy*, Warszawa 1977.
- Słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Lublin 1990.
- Stelmach W., *O moralności w zarządzaniu i jej braku*, [w:] *Kultura pracy menedżera*, red. S. Milczarek, Warszawa 2010.
- Szatur-Jaworska B., *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, Warszawa 1995.
- Wołoszyn-Spirka W., Krause E., *Wybrane zagadnienia etyki doradcy zawodowego*, Bydgoszcz 2012.



Валентина Радкевич

---

## **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІХУ НА РИНКУ ПРАЦІ**

### **EDUKACJA ZAWODOWA DLA ZAPEWNIENIA SKUTECZNOŚCI SPECJALISTÓW NA RYNKU PRACY**

#### **PROFESSIONAL EDUCATION FOR EMPLOYMENT OF SPECIALISTS IN THE NATIONAL LABOR MARKET**

Концепція постіндустріального етапу цивілізаційного розвитку свідчить про вступ людства в інформаційну еру, доміантною ознакою якої є формування інтелектуальної економіки, заснованої на інноваційних знаннях, технологіях, системах, бізнес-моделях, способах діяльності, трудових ресурсах тощо. Серед можливих сценаріїв розвитку постіндустріального суспільства особливе місце займає Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» – Програма реформ – з метою досягнення європейських стандартів життя та гідного місця України у світі. При цьому поняття «сталий розвиток» необхідно розглядати як динамічно стійке і випереджувально кероване вдосконалення суспільних відносин, згідно з якими у світі підвищується довіра до України як європейської демократичної держави зі сприятливим бізнес-кліматом, усвідомлення унікального місця у світовому розподілі праці та інтегрованої в глобальні процеси створення доданої вартості<sup>1</sup>.

Водночас економічне зростання країни відкриває нові можливості для розвитку національного ринку праці, який у наступному десятилітті буде значно еволюціонувати, відповідно – набувати ознак глобальності,

---

<sup>1</sup> *Global Entrepreneurship Index 2016 / The Global Entrepreneurship and Development Institute, Washington, D.C. USA* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://the-gedi.org/2016-global-entrepreneurship-index/>. – Назва з екрану.

віртуальності, що докорінним чином змінить трудові відносини і форми зайнятості. Йдеться про те, що інтелектуалізація праці призведе до появи нових професій, кваліфікацій, компетенцій, орієнтованих на інформаційні й інтелектуальні технології виробництва та інноваційні форми зайнятості. Наприклад, в країнах Західної Європи значно зростає рівень зайнятості під назвою «електронні котеджі», що уможливорює перенесення навчальних і робочих місць в домашні умови.

Зміна у формах організації праці буде позначатися на поширенні самозайнятості, часткової зайнятості, виникненні різноманітних проявів дистанційних форм зайнятості та створенні віртуальних підприємств. Зокрема специфіка функціонування віртуальних підприємств зумовлена збільшенням кількості електронних робочих місць у глобальній мережі Інтернет для надання послуг, а також виробництва та реалізації продукції. Створення віртуальних (електронних) робочих місць найбільш поширене в європейських країнах. Так, італійська компанія Telekom дає можливість працівникам довідкових бюро працювати вдома, забезпечивши їх персональними комп'ютерами, модемами, факсами, телефонами. У Великій Британії фахівців, які постійно працюють вдома, налічується майже 4 млн. осіб, а тих, хто працює в домашніх умовах, як мінімум, 3 дні на тиждень – понад 20%<sup>2</sup>.

Результати аналізу потреб країн Європейського Союзу у професійних кваліфікаціях свідчать, що до 2020 р. можливості для працевлаштування будуть включати приблизно 80 млн. робочих місць, з яких майже 7 млн. будуть складати нові робочі місця. Більшість змін у сфері зайнятості стосуватиметься професій, які потребуватимуть високої кваліфікації. При цьому професії, які передбачають середню кваліфікацію, будуть складати половину всіх робочих місць, а частка малокваліфікованих професій скоротиться з 21% до 15%<sup>3</sup>.

Перехід до глобальної економіки з низьким рівнем забруднення атмосфери, і, навпаки, швидкий розвиток сектора відновлювальної енергетики, впровадження енергоефективних технологій потребуватиме створення «зелених» робочих місць, відповідно – працівників, здатних забезпечити ефективне енергоспоживання в будівництві, промисловості, на

<sup>2</sup> *Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрану.

<sup>3</sup> *Квалифицированная рабочая сила – основа для интенсивного и сбалансированного экономического роста* // Международное бюро труда. – Женева: МОТ, 2010. – 70 с.

транспорті, у сфері послуг тощо. Тільки в країнах Європейського Союзу до 2020 року передбачається створити 3 млн. «зелених» робочих місць. Це свідчить про посилення реформаційних змін у професійно-кваліфікаційній структурі зайнятості населення та її подальше орієнтування на модель розвитку інтелектуальної економіки.

Забезпечення конкурентної спроможності національної економіки та гідного рівня життя населення потребуватиме значних зусиль щодо реструктуризації зайнятості, збільшення частки інноваційних, високоефективних робочих місць у промисловості, сільському господарстві, сфері послуг, транспорті тощо. У перспективі в Україні поширеним буде перерозподіл зайнятості із сектора домогосподарств до корпоративного сектора, з сільського господарства, добувної та важкої промисловості й торгівлі – до високотехнологічних галузей переробної промисловості та сфери бізнесових і соціальних послуг, здатних створити конкурентоспроможні робочі місця з високими вимогами до кваліфікації та професійної освіти зайнятих<sup>4</sup>.

Активізація політики зайнятості передбачає здійснення інвентаризації наявних робочих місць та стимулювання роботодавців до проведення їх атестації. Окрім того, планується пільгове кредитування підприємств малого та середнього бізнесу за створення нових робочих місць з гідними умовами найму та оплати праці. Не менш важливим є запровадження механізму відшкодування відсотків та державного гарантування кредитів малому підприємству. Адже підприємницький потенціал в нашій державі ще недостатньо сформований. Так, за Індексом глобального підприємництва, у 2016 р. Україна посідає 63-тє місце з-поміж 132 країн світу і 34-тє місце серед 40 європейських країн<sup>5</sup>.

З метою орієнтації громадян країни на підприємницьку діяльність Державна служба зайнятості з початку 2016 р. надала 19,4 тис. безоплатних індивідуальних та групових консультацій з питань підприємництва та самозайнятості. Це допомогло 42% осіб відкрити власну справу у сфері оптової та роздрібно́ї торгівлі, ремонту автотранспортних засо-

<sup>4</sup> Аналітична доповідь до Щорічного послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України в 2016 році». – Київ: НІСД, 2016. – 688 с. 325.

<sup>5</sup> *The Global Competitiveness Report 2015-2016* [Електронний ресурс] / World Economic Forum. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2016-2017-1/>. – Назва з екрану.

бів і мотоциклів; кожен восьмий – у професійній, науковій, технічній діяльності, стільки ж – у сільському, лісовому та рибному господарствах<sup>6</sup>.

Підвищенню рівня зайнятості та розвитку сталого підприємництва задля стабільності і зростання, налагодження ефективного діалогу, покращення соціального захисту сприяє Програма гідної праці для України на 2016 – 2019 роки. Ця Програма була підписана соціальними партнерами на національному рівні в рамках Меморандуму про взаєморозуміння<sup>7</sup>.

У державному регулюванні якості зайнятості важливе значення має мінімізація явища безробіття, збільшення кількості робочих місць для працевлаштування. За даними Державної служби статистики України, рівень зайнятості населення у 2016 р. становив 55,9%. Найвищий рівень зайнятості спостерігався у м. Києві (62,0%), Дніпровській обл. (60,9%); найнижчий у Тернопільській обл. (51,6%) та Донецькій обл. (50,3%)<sup>8</sup>. Рівень безробіття, за методологією (МОП), становив 9,5% економічно активного населення, а серед працездатного віку – 9,9%, що на 1,3% більше, ніж у країнах Європейського Союзу<sup>9</sup>. У цілому, за оцінками, з початку кризи втрачено до двох мільйонів робочих місць, і прогнозується подальше зростання безробіття. Найбільша кількість безробітних була працевлаштована за такими професійними групами: працівники з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин (28%), кваліфіковані робітники з інструментом (11%), працівники сфери торгівлі та послуг (13%), а також працівники з найпростіших професій (15%)<sup>10</sup>.

Водночас загальна кількість вакантних робочих місць, заявлених роботодавцями до Державної служби зайнятості у липні 2016 р., ста-

<sup>6</sup> Надання Державною службою зайнятості послуг населенню та роботодавцям [Електронний ресурс] // Державна служба зайнятості України [офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350803>. – Назва з екрану.

<sup>7</sup> Програма гідної праці МОП для України на 2016-2019 роки [Електронний ресурс] // Міністерство соціальної політики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: [mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc](http://mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc). – Назва з екрану.

<sup>8</sup> Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні [Електронний ресурс]: Закон України від 8 верес. 2011 р. № 3715-VI // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>. – Назва з екрану.

<sup>9</sup> Державна служба статистики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>. – Назва з екрану.

<sup>10</sup> Надання Державною службою зайнятості послуг населенню та роботодавцям [Електронний ресурс] // Державна служба зайнятості України [офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350803>. – Назва з екрану.

новила 42,4 тис., тобто на одну вакансію припадало 10 осіб. Зокрема за професійними групами найбільший попит був у професіоналах – 4,4 тис. осіб, фахівцях – 4,4 тис. осіб, кваліфікованих робітниках з інструментом – 8,1 тис. осіб, працівниках сфери торгівлі та послуг – 6,6 тис. осіб, робітниках з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технічного устаткування, складання устаткування та машин – 6,4 тис. осіб. Окрім того, залишається великий попит і на робітників з найпростіших професій – 5,6 тис. осіб<sup>11</sup>. Зауважимо, що причинами зменшення потреби у працівниках, в тому числі й за професійними групами, є спад економічної динаміки, який найбільше зафіксований у хімічній, деревообробній, машинобудівній та харчовій промисловостях<sup>12</sup>.

Разом з тим, державне регулювання якості зайнятості спрямовується на досягнення таких параметрів ринку праці, які б сприяли економічному зростанню, ефективності та оптимальності економіки, зменшенню кількості безробітних. Для цього потрібні якісно нові підходи до процесів професійно-кваліфікаційного зростання фахівців з урахуванням їхніх здібностей, нахилів та інтересів відповідно до потреб ринкових перетворень. Водночас спостерігається недостатній рівень інноваційної активності вітчизняної економіки. Про це свідчить скорочення частки інноваційно-активних промислових підприємств, а відповідно – зменшення частки інноваційної продукції у значному обсязі реалізованої промислової продукції. Так, у 2015 р. промисловими підприємствами було реалізовано інноваційної продукції на суму 23,1 млрд. грн., що становить лише 1,4% від загального обсягу реалізованої промислової продукції (у 2014 р. частка такої продукції становила 2,5%, у 2013 р. – 3,3%)<sup>13</sup>.

Послаблення інноваційного чинника промислового виробництва позначилося на зниженні рейтингу України серед інших країн. Так, у Глобальному індексі інновацій Україна займає 64 позицію, після Вірменії,

<sup>11</sup> *Потреба роботодавців у працівниках за професійними групами у 2016 році* [Електронний ресурс] // Державна служба статистики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/rp/sz\\_br/sz\\_br\\_u/pppg\\_u\\_2016.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/rp/sz_br/sz_br_u/pppg_u_2016.html). – Назва з екрану.

<sup>12</sup> *Економіка України за січень-липень 2016 року* [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр [сайт]. – Режим доступу: <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/ekonomika-ukrayini-za-sichenlipen-2016-roku/>. – Назва з екрану.

<sup>13</sup> *Аналітична доповідь до Щорічного послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України в 2016 році»*. – Київ: НІСД, 2016. – С. 258.

Білорусі, Росії, Туреччини<sup>14</sup>. За рівнем конкурентоспроможності економіки Україна знаходиться на 79 місці з-поміж 140 країн світу<sup>15</sup>. За показниками технологічної готовності (оснащеність новими технологіями) позиції України наднизькі – у 2015 р. 86-те місце.

З метою протидії низьким рівням продуктивності, а також доходів громадян країни, що позначається на посиленні регіональної дезінтеграції та трудової міграції, у 2016 р. Кабінетом Міністрів України передбачається: забезпечення доступу національних виробників до довгострокових кредитних ресурсів; запровадження стимулюючої системи оподаткування (зниження податкового тиску); стимулювання економічної активності населення (забезпечення умов для самозайнятості, впровадження освітніх програм, у тому числі з використанням інструментів онлайн-освіти тощо<sup>16</sup>.

Одним із чинників, що визначає успішність інноваційної діяльності вітчизняних підприємств, є якість людського капіталу. Йдеться про поєднання якостей людей, задіяних в інноваційних процесах задля створення і виробництва новітньої продукції як джерела прибутків. Відповідно людський капітал інноваційної діяльності є сильним потенціалом особистісно-професійного розвитку учасників створення інноваційного продукту. У цьому контексті професійна освіта як капітал конкретної людини і суспільства, в цілому слугує важливим теоретичним підґрунтям формування та розвитку професійної компетентності, духовного світогляду і моральних якостей кваліфікованих фахівців. Йдеться про фахівців інноваційного типу з високим рівнем професіоналізму, інтелектуального, культурного і фізичного розвитку, здатних працювати в технологічно змінених умовах у різних сферах зайнятості. Для такої зайнятості особливо потрібні будуть фахівці з глобальним мисленням, знанням іноземних мов, ІКТ-компетенціями на рівні міжнародних стандартів, навичками працювати в команді, взаємодіяти зі світом природи, з людьми, самостійно приймати рішення в нестандартних виробничих ситуаціях.

---

<sup>14</sup> Сандугей В. *Вплив комунікаційних технологій на розвиток українського ринку праці* / В. Сандугей // Україна: аспекти праці. – 2014. – № 1. – С. 29-34.

<sup>15</sup> *The Global Innovation Index 2014* [Електронний ресурс]: The Human Factor in Innovation // The Global Innovation Index. – Режим доступу: <https://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/GII-2014-v5.pdf>. – Назва з екрану.

<sup>16</sup> *Аналітична доповідь до Щорічного послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України в 2016 році»*. – Київ: НІСД, 2016. – С. 259-260.



У зв'язку з цим актуалізується дуальність мети професійної освіти як системи, що органічно поєднує професійну і загальноосвітню підготовку для більш прискореної адаптації випускників професійних навчальних закладів до вимог ринку праці, а також до життя у світі, що постійно змінюється.

У цьому контексті, роль реформи існуючої професійно-технічної освіти полягає у її перетворенні в професійну освіту як ефективну систему підготовки затребуваних ринком праці майбутніх кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів (майстрів, техніків); перепідготовки та підвищенні кваліфікації персоналу підприємств. У цій системі професійна освіта забезпечуватиме вихід на ринок праці майбутніх фахівців з високим рівнем професійної компетентності, а професійне навчання – їхній безперервний професійний розвиток упродовж усієї трудової діяльності<sup>17</sup>.

Про необхідність модернізації системи професійної освіти, удосконалення механізмів професійного розвитку фахівців у всіх сферах життєдіяльності країни наголошується в ряді національних стратегій. Зокрема згідно зі Стратегією державної кадрової політики на 2012 – 2020 рр. передбачається розроблення: концепції національної стандартної кваліфікації освіти на основі компетентнісного підходу, професійних стандартів для професійних галузей економіки; комплексу заходів щодо вдосконалення організації навчально-виробничої практики учнів, слухачів професійних навчальних закладів та ін.<sup>18</sup>. Про забезпечення якісної, конкурентоспроможної професійної освіти відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки наголошується в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Радкевич В.О. *Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи* / В.О. Радкевич // Наук. вісник Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. – Київ, 2016. – Вип. 11. – С. 5.

<sup>18</sup> *Про Стратегію державної кадрової політики на 2012-2020 роки* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 1 лют. 2012 р. № 45/2012 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. – Назва з екрану.

<sup>19</sup> *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 25 черв. 2015 р. № 344/2013 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрану.

Відповідно до стратегічних напрямів розвитку освіти важливим завданням професійної освіти в умовах інформаційного суспільства та інтелектуальної економіки є трансляція знань, їх конвертація в компетенції. Саме тому важливим методологічним підґрунтям проектування змісту професійної освіти є компетентнісний підхід, згідно з яким враховуються вимоги професійних і освітніх стандартів, положення принципів фундаментальності, універсальності, інтегративності, варіативності і практичної спрямованості.

Основою реалізації компетентнісної парадигми професійної освіти є теорія контекстного навчання, цінність якої полягає в тому, що зміст навчального предмета проектується не просто як знакова система, а як предмет діяльності для тих, хто навчається. Для цього необхідно послідовно моделювати професійну діяльність з боку її предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних складових (соціальний контекст) в різних формах навчальної діяльності майбутніх кваліфікованих фахівців. Тобто зміст теоретичних знань накладається на канву майбутньої професійної діяльності<sup>20</sup>.

У забезпеченні взаємозв'язку ринку праці і ринку освітніх послуг, підвищення рівня конкурентоспроможності закладів професійної освіти актуалізується значущість проектно-цільового підходу. Його роль полягає у тому, що він розглядає цілі, зміст, технології управління професійною освітою як прикладну інноваційну діяльність на інтегрованій основі<sup>21</sup>. Підготовка фахівців на основі проектно-цільового підходу – це спільна практико-орієнтована діяльність суб'єктів професійної освіти, професійних співтовариств тощо, спрямована на розв'язання проміжних і перспективних завдань у сфері формування трудового потенціалу національної економіки.

У цьому контексті зростає роль практико-орієнтованого навчання майбутніх фахівців з метою підвищення якості їхньої підготовки до конкретної професійної діяльності на основі використання здобутих ними професійних компетентностей з різних галузей знань і практики. Для цього програми практико-орієнтованого навчання розробляються спільно з роботодавцями, що дає змогу визначати знання і вміння, актуальні для професійної діяльності в умовах конкретного виробництва. Органі-

---

<sup>20</sup> Вербицький А.А. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции* / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – Москва, 2009. – С. 148-150.

<sup>21</sup> *Програма гідної праці МОП для України на 2016-2019 роки* [Електронний ресурс] // Міністерство соціальної політики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: [mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc](https://mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc). – Назва з екрану.



зачія такого виду навчання сприяє запровадженню індивідуальної траєкторії оволодіння компетенціями, підвищенню рівня мобільності, скороченню строку адаптаційного періоду випускників закладів професійної освіти на виробництві тощо.

Суттєвими характеристиками практико-орієнтованого навчання, на думку В.І. Блінова, є: цілепокладання, в основі якого лежить підготовка тих, хто навчається, до конкретної професійної діяльності відповідно до вимог економіки або конкретного роботодавця; соціальне партнерство, під яким розуміють включеність у діяльність професійних навчальних закладів представників економічної сфери; первинність практичних форм навчання, орієнтованих на формування конкретних, стандартних і стандартизованих умінь і компетенцій<sup>22</sup>.

Використання проектно-цільового підходу в управлінні розвитком регіональних систем професійної освіти ґрунтується на принципах: інтеграції освіти з наукою і виробництвом, теорії з практикою, закладів професійної освіти різних рівнів; партисипативності, згідно з яким уможливується залучення до управління професійною освітою професійних товариств; соціальних партнерів, форсайт-проектів, кластерів; акмеологічності, що сприяє реалізації траєкторії індивідуального професійного зростання суб'єктів освітнього процесу, розвитку їхніх професійно важливих якостей, формуванню готовності планувати кар'єру.

Засобами і способами досягнення ефективності регіональних систем професійної освіти є значна кількість прагматичних освітніх програм, проектів, технологій. Тобто провідним критерієм прогнозування регіональної моделі професійної освіти стає не типологія закладів, наприклад, професійний ліцей, професійний коледж, центр професійної підготовки тощо, а типологія освітніх програм, у тому числі орієнтованих на онлайн-навчання.

У формуванні регіональних систем професійної освіти важлива роль надається професійним коледжам, кількість яких в Україні має зростати за рахунок зміни функцій, можливостей і умов уже існуючих технікумів, вищих професійних училищ, центрів професійно-технічної освіти. Професійні коледжі як багаторівневі й багатофункціональні заклади неперервної професійної освіти мають стати територіальними навчально-виробничими комплексами, центрами соціально-культурного розвитку регіонів, окремих населених пунктів, міст. Окрім того, вони мають

<sup>22</sup> Блінов В.І. *Практико-ориєнтоване професійне образование* / В.І. Блінов // Професійне образование. Столиця. – № 11. – 2014. – С. 15.

взяти на себе нову соціально-економічну функцію з перепідготовки, підвищення кваліфікації кадрів, безробітних. Це одна з важливих умов їх інвестиційної привабливості як з боку держави, так і з боку соціальних партнерів на ринку праці.

У контексті концепції неперервної професійної освіти, покликаної сприяти розвитку постіндустріального суспільства й інтелектуальної економіки, інформатизації й інтелектуалізації економіки, забезпечуватимуться можливості відкритого доступу до професійної освіти для всіх категорій громадян, використовуватимуться переваги формальної, неформальної та інформальної освіти впродовж життя. Відповідно зміниться фінансова модель професійної освіти, зросте роль приватних коштів, спрямованих на її модернізацію. При цьому держава забезпечуватиме фінансування підготовки фахівців із професій загальнодержавного значення, реалізацію механізму розподіленої відповідальності за фінансування професійної освіти та справедливого розподілу ресурсів для підготовки кваліфікованих фахівців.

За сучасних умов зростатиме необхідність розвитку відносин закладів професійної освіти з бізнес-структурами на засадах їх інтеграції. Найбільш затребуваними будуть регіональні освітньо-професійні кластери, учасники яких отримуватимуть переваги від ефекту синергії, що виникає у процесі об'єднання їхніх зусиль у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих фахівців шляхом упровадження інноваційних систем професійного навчання, зокрема й дуальної, тощо. В умовах освітньо-професійного кластеру зацікавлені учасники процесу формування професійно компетентного фахівця мають змогу на основі принципу співпраці й пошуку компромісів узгоджено діяти задля реалізації своїх інтересів, домовлятися на демократичних засадах про оптимальні параметри такої взаємодії, що безпосередньо сприятиме вирівнюванню балансу між попитом і пропозицією робочої сили, підвищенню якості професійної освіти, модернізації матеріально-технічної бази закладів професійної освіти, удосконаленню професіоналізму педагогічних працівників тощо. Регламентує цю взаємодію нещодавно прийнятий Закон «Про соціальний діалог в Україні»<sup>23</sup>.

Об'єднання суб'єктів ринку праці та освітнього процесу в освітньо-професійні кластери відповідає характеру сучасної конкуренції, оскільки дає змогу оптимальніше визначати специфічні вимоги до яко-

---

<sup>23</sup> *Про соціальний діалог в Україні* [Електронний ресурс]: Закон України від 23 груд. 2010 р. № 2862-VI // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2862-17>. – Назва з екрану.

сті продукції, послуг, кваліфікації фахівців, ефективніше забезпечувати впровадження сучасних виробничих технологій, маркетингу тощо, що впливає на підвищення продуктивності праці, економічну ефективність підприємств з метою вироблення й реалізації державної політики у сфері формування й розвитку трудового потенціалу для національної економіки країни<sup>24</sup>.

Зростатиме необхідність у запровадженні сучасних маркетингових підходів до управління закладами професійної освіти, створенні регіональних і галузевих систем прогнозування попиту на кадри різних категорій у короткостроковій і довгостроковій перспективі. Тому під маркетингом професійної освіти доцільно розуміти розширення ринкових відносин в освітній сфері, що забезпечує функціонування закладів професійної освіти на засадах конкурентоздатності, результативності й економічної ефективності. Створення в закладах професійної освіти маркетингових служб сприятиме здійсненню прогнозів попиту і пропозицій робочої сили на ринку праці, отриманню інформації про можливі обсяги, структуру необхідних професій і спеціальностей, а також прийняттю якісних управлінських рішень.

Стратегія держави у сфері професійної освіти має виходити з необхідності спільної відповідальності і держави, і органів місцевого самоврядування, і роботодавців, і власне провайдерів освітніх послуг, і педагогів та учнів за розвиток професійної освіти, якість підготовки інноваційного типу фахівців. Це дасть змогу зробити вітчизняну професійну освіту привабливішою, гнучкішою, якіснішою, доступнішою та більш орієнтованою на вимоги високотехнологічного виробництва. Така професійна освіта стане основою професійного успіху особистості майбутнього фахівця й подальшого розвитку професійної кар'єри для продуктивної зайнятості на ринку праці.

Викладено результати аналізу стану зайнятості населення України на національному ринку праці. Обґрунтовано особливості формування інтелектуальної економіки, заснованої на інноваційних знаннях, способах діяльності; її вплив на зміну трудових відносин та форм зайнятості (самозайнятість, часткова зайнятість, дистанційні форми зайнятості тощо). Розкрито підходи до регулювання якості зайнятості шляхом стимулювання роботодавців до створення високопродуктивних робочих місць з гідними умовами найму та оплати праці.

<sup>24</sup> Там само.

Обґрунтовано необхідність реформи існуючої в Україні професійно-технічної освіти, її перетворення в систему професійної освіти, що органічно поєднує професійну і загальноосвітню підготовку загребуваних ринком праці майбутніх кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів (майстрів, техніків), перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу підприємств. Розкрито теоретичні основи модернізації змісту професійної освіти: компетентнісний, проектно-цільовий, маркетинговий підходи, теорія контекстного навчання, принципи: фундаментальності, інтегративності, варіативності, акмеологічності, партисипативності, гуманітарної і практичної спрямованості тощо.

**Ключові слова:** постіндустріальне суспільство, ринок праці, інтелектуальна економіка, інноваційні форми зайнятості, професійна освіта, фахівці, професійні коледжі, практико-орієнтоване навчання, заклади професійної освіти, високотехнологічне виробництво.

**Abstract:** The up-to date analysis of the citizenships' employment in Ukrainian labor market is represented in the article. The specific features of intellectual economy development, based on the innovative knowledge and ways of activity, its impact on the changes in labor relations and employment forms (self-employment, part-time, distance forms of employment, etc.) are grounded. The article reveals the employment quality regulation approaches via encouraging employers to create the highly productive jobs with decent employment and wages conditions. The need for reforming the Ukraine's existing vocational education and training system and its turn into the system of professional education that combines vocational and general education and training needed at labor market for future skilled workers and young professionals (masters, technicians), re-training and companies' staff development is grounded. The theoretical bases of professional education content modernization are revealed. They are: competency, project target, marketing approaches, contextual learning theory. The principles of professional education, namely, fundamentality, interactivity, variability, acmeology, participation, humanity and practical orientation are exposed.

**Key words:** post-industrial society, labor market, intellectual economy, innovative forms of employment, professional education, specialists, professional colleges, education oriented on practice, training institutions of professional education, high-tech industry.

## Бібліографія

- Аналітична доповідь до Щорічного послання Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє і зовнішнє становище України в 2016 році».* – Київ: НІСД, 2016. – 688 с.
- Блинов В.И. *Практико-ориентированное профессиональное образование* / В.И. Блинов // Профессиональное образование. Столица. – № 11. – 2014. – С. 14-16.
- Вербицкий А.А. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции* / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – Москва, 2009. – С. 148-150.
- Державна служба статистики України* [офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>. – Назва з екрану.
- Економіка України за січень-липень 2016 року* [Електронний ресурс] // Урядовий кур'єр [сайт]. – Режим доступу: <http://ukurier.gov.ua/uk/articles/ekonomika-ukrayini-za-sichenlipen-2016-roku/>. – Назва з екрану.
- Квалифицированная рабочая сила – основа для интенсивного и сбалансированного экономического роста* // Международное бюро труда. – Женева: МОТ, 2010. – 70 с.
- Надання Державною службою зайнятості послуг населенню та роботодавцям* [Електронний ресурс] // Державна служба зайнятості України [офіц. сайт]. – Режим доступу: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350803>. – Назва з екрану.
- Потреба роботодавців у працівниках за професійними групами у 2016 році* [Електронний ресурс] // Державна служба статистики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/rp/sz\\_br/sz\\_br\\_u/pppg\\_u\\_2016.html](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2016/rp/sz_br/sz_br_u/pppg_u_2016.html). – Назва з екрану.
- Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 25 черв. 2015 р. № 344/2013 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. – Назва з екрану.
- Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні* [Електронний ресурс]: Закон України від 8 верес. 2011 р. № 3715-VI // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3715-17>. – Назва з екрану.
- Про соціальний діалог в Україні* [Електронний ресурс]: Закон України від 23 груд. 2010 р. № 2862-VI // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2862-17>. – Назва з екрану.

- Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 1 лют. 2012 р. № 45/2012 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/45/2012>. – Назва з екрану.
- Програма гідної праці МОП для України на 2016 – 2019 роки* [Електронний ресурс] // Міністерство соціальної політики України [офіц. сайт]. – Режим доступу: [mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc](http://mlsp.kmu.gov.ua/document/189004/1.doc). – Назва з екрану.
- Радкевич В.О. *Теоретичні та методичні засади розвитку професійної освіти і навчання: результати, проблеми, перспективи* / В.О. Радкевич // Наук. вісник Ін-ту проф.-техн. освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. – Київ, 2016. – Вип. 11. – С. 5-22.
- Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020»* [Електронний ресурс]: Указ Президента України від 12 січня 2015 року № 5/2015 // Законодавство / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>. – Назва з екрану.
- Global Entrepreneurship Index 2016 / The Global Entrepreneurship and Development Institute, Washington, D.C. USA* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://thegedi.org/2016-global-entrepreneurship-index/>. – Назва з екрану.
- The Global Competitiveness Report 2015 – 2016* [Електронний ресурс] / World Economic Forum. – Режим доступу: <https://www.weforum.org/reports/the-global-competitiveness-report-2016-2017-1/>. – Назва з екрану.
- The Global Innovation Index 2014* [Електронний ресурс]: The Human Factor in Innovation // The Global Innovation Index. – Режим доступу: <https://www.globalinnovationindex.org/userfiles/file/reportpdf/GII-2014-v5.pdf>. – Назва з екрану.
- Сандугей В. *Вплив комунікаційних технологій на розвиток українського ринку праці* / В. Сандугей // Україна: аспекти праці. – 2014. – № 1. – С. 29-34.

Hanna Markiewiczowa

---

## **JÓZEF STEMLER – DZIAŁACZ OŚWIATOWY II RZECZPOSPOLITEJ**

**ЙОЗЕФ СТЕМЛЕР – ОСВІТНІЙ ДІЯЧ  
II РЕЧІ ПОСПОЛІТОЇ**

**JÓZEF STEMLER – EDUCATIONAL ACTIVIST  
OF THE SECOND POLISH REPUBLIC**

Pisać o Józefie Stemlerze jest zadaniem trudnym i zarazem odpowiedzialnym, bowiem był on nie tylko osobistością znaną w całej II Rzeczypospolitej z racji pełnienia funkcji dyrektora Polskiej Macierzy Szkolnej, ale również politykiem, człowiekiem związanym z obozem narodowym, więźniem Łubianki, a w Polsce Ludowej osobą niedocenioną, odsuniętą na margines życia, mimo licznych zasług na niwie upowszechniania oświaty.

Niestety po II wojnie światowej o Józefie Stemlerze nie pisano z przyczyn politycznych. Nieznane są zatem szerzej jego poglądy na rolę oświaty pozaszkolnej, która w II Rzeczypospolitej była kwestią ważną i podejmowaną przez środowiska pedagogów. Nie zajęto się również jego dokonaniem w zakresie upowszechniania czytelnictwa i stworzenia teoretycznych podstaw bibliotekarstwa w odniesieniu do ludzi dorosłych.

Informacje, głównie rodzinne, zawiera książka jego brata, Franciszka Stemlera, zatytułowana *Ludzie Doliny*. Jedyna nota biograficzna umieszczona została w przedwojennym wydaniu polskiego *Why is why*, czyli: *Czy wiesz, kto to jest?* wydanego w 1938 roku, ale tam również nie zajęto się dokonaniem oświatowymi dyrektora jednej z największych przedwojennych instytucji Polskiej Macierzy Szkolnej. Informacje o nim znajdują się we wspomnieniach,



między innymi Władysława Bartoszewskiego oraz w publikacji H. Markiewiczowej pt. *Rzecz o Polskiej Macierzy Szkolnej*. Stąd zaistniała potrzeba zaprezentowania sylwetki tego przedwojennego działacza oświatowego pod kątem jego poglądów na edukację dorosłych, upowszechnianie wiedzy, popularyzację czytelnictwa czy też sposobów zwalczania analfabetyzmu.

Urodzony 17 października 1886 roku w podkarpackiej Dolinie<sup>1</sup>, pochodził z wielodzietnej rodziny. Rodzice Józefa Stemlera – Henryk i Karolina z domu Hołyniec – byli ludźmi pracowitymi. Matka zajmowała się domem i licznym potomstwem. Ojciec zapewniał rodzinie egzystencję, mając się różnych zajęć. Początkowo prowadził zakład kołodziejski, dzierżawił pole; w martwym dla kołodzieja sezonie pracował w charakterze masarza, wreszcie po latach pełnił funkcję kierownika sklepu kółka rolniczego. Matka utrzymywała kontakty ze swoją chrześną Fryderyką Weissową, która miała duży wpływ na ukształtowanie jej osobowości. Jej znajomości i obracanie się w kręgach inteligencji lwowskiej wpłynęły na poczucie patriotyzmu matki Józefa, która postawę taką zaszczepiła w swoich dzieciach, uzupełniając ją głęboką religijnością.

Dolina, będąc w zaborze austriackim, przechodziła różne koleje losu, jednak szczególna atmosfera tego miasteczka i nieliczna inteligencja nadawały ton pracy społeczno-oświatowej. Działy tam takie organizacje, jak: Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół”, kółko rolnicze, Kasa Reiffeisena. Obchodzono uroczystości kolejnych rocznic Konstytucji 3 Maja, urodzin Adama Mickiewicza, 500-lecia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pokłady soli dawały pracę mieszkańcom Doliny. Wybudowano biurowiec, mieszkania dla pracowników i wodociąg<sup>2</sup>. Środowisko Doliny i dom rodzinny miały niewątpliwie wpływ na postawy społeczne i wybory światopoglądowe dzieci państwa Stemlerów.

W 1895 roku Józef Stemler rozpoczął naukę w pierwszej klasie szkoły ludowej. Był uczniem zdolnym i pilnym<sup>3</sup>, toteż po jej ukończeniu wstąpił do seminarium nauczycielskiego we Lwowie<sup>4</sup>. Od tego czasu datuje się jego związek z ruchem narodowym, bowiem wtedy to wstąpił do tajnej organizacji niepodległościowej – Związku Młodzieży Polskiej ZET. Uczestnictwo w pracach organizacji

<sup>1</sup> Brat Józefa, Franciszek Stemler, w swojej publikacji *Ludzi Doliny* podaje, że najprawdopodobniej miejscowość tę odkryli w II połowie X wieku pasterze ruscy. Bogactwem Doliny okazało się warzenie soli z odkrytych źródeł solnych. W latach 80. XIX wieku istniały w powiecie dolińskim trzydzieści cztery szkoły publiczne: dwie czteroklasowe, trzy dwuklasowe, resztę stanowiły jednoklasowe. W samej Dolinie istniała jedna trzyklasowa placówka. Zob. F. Stemler, *Ludzie Doliny*, s. 9, 10.

<sup>2</sup> Tamże, s. 26.

<sup>3</sup> Tamże, s. 22-23.

<sup>4</sup> Tamże, s. 28.



ostatecznie ukształtowało jego poglądy i postawę społeczno-polityczną<sup>5</sup>. W roku 1908, po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego na nauczyciela szkół ludowych, podjął pracę zawodową. W latach 1910-1911 Stemler był słuchaczem wyższego kursu nauki stosowanej. W programie nauczania były takie przedmioty, jak: malarstwo, rysunek, snycerstwo, geometria wykreślna i historia sztuki<sup>6</sup>.

W czasie pierwszej wojny światowej Dolina znajdowała się raz w rękach Austriaków, raz Rosjan. Podczas działań wojennych Józef Stemler przebywał początkowo w Równem, a następnie został zesłany na wschód, by po kilku miesiącach pobytu znaleźć się w Kijowie. Tam tworzył tajne polskie szkolnictwo, a następnie zaangażował się w prace Polskiej Macierzy Szkolnej, kierowanej przez Józefata Andrzejewskiego<sup>7</sup>, po czym – już w Warszawie – zatrudniony został w Zarządzie Cywilnym Wołynia i Frontu Podolskiego w charakterze naczelnika wydziału szkół powszechnych i seminariów nauczycielskich. W 1920 roku Stemler rozpoczął studia w Szkole Nauk Politycznych w Warszawie, które ukończył w roku 1925<sup>8</sup>. W lutym tego roku powołany został na stanowisko dyrektora Polskiej Macierzy Szkolnej, które piastował aż do wybuchu II wojny światowej. W czerwcu 1920 roku zawarł związek małżeński z Wiktorią Krynicką<sup>9</sup>. W 1926 roku został członkiem Obozu Wielkiej Polski utworzonego przez Romana Dmowskiego<sup>10</sup>.

Józef Stemler był działaczem społecznym i oświatowym, znanym w czasach II Rzeczypospolitej. Jego nazwisko często pojawiało się na łamach prasy, bowiem kwestie oświatowe, jako dyrektora jednej z najstarszych i największych instytucji oświatowych, były mu bliskie z racji zainteresowań zawodowych i żyłki społecznikowskiej.

Długo oczekiwana niepodległość Polski urzeczywistniona została w 1918 roku, kiedy to wynik I wojny światowej zmusił wielkich tego świata do zaakceptowania i uznania prawa Polaków do samostanowienia. Ponadstuletni okres zaborów musiał odcisnąć swoje piętno na edukacji społeczeństwa. Wielonarodowa Rzeczpospolita musiała uporać się z wieloma problemami gospodarczymi, odbudować ze zgliszcz nie tylko swoją gospodarkę, rabinowaną przez ponad 123 lata, ale również tożsamość narodową społeczeństwa, co oznaczało pracę oświatową zakrojoną na lata. Tym bardziej, że na mocy

<sup>5</sup> Tamże, s. 29.

<sup>6</sup> Tamże, s. 33.

<sup>7</sup> Tamże, s. 52-53.

<sup>8</sup> Tamże, s. 64.

<sup>9</sup> Tamże s. 53.

<sup>10</sup> J.J. Terej, *Idee, mity, realia – szkice do dziejów Narodowej Demokracji*, Warszawa 1971, s. 56.

traktatu ryskiego w granicach kraju znalazły się tzw. Kresy Wschodnie, czyli obszary Wołynia, Polesia i Podola zamieszkiwane przez ludność białoruską i ukraińską oraz Polaków znajdujących się tam w zdecydowanej mniejszości. Jednak polityka integracji, a z czasem asymilacji, zapoczątkowana i prowadzona przez władze systematycznie przez całe dwudziestolecie międzywojenne, miała na celu zjednoczenie społeczeństwa wokół idei silnego państwa. Oświata była dla wszystkich ekip politycznych II RP pasem transmisyjnym idei – najpierw narodowej, a następnie państwowej.

Józef Stemler, jako zwolennik opcji narodowej, starał się, aby prowadzona przez niego instytucja, hołdująca zasadzie wychowania w duchu chrześcijańskim i narodowym, realizowała i podejmowała najpilniejsze zadania oświatowe, które w efekcie miały być zaakceptowane jako wartości uniwersalne zarówno dla mniejszości narodowych, jak i dla Polaków. Stąd kierowane przez niego towarzystwo oświatowe Polska Macierz Szkolna swoją główną działalność w latach 1920 – 1939 przeniosła do województw wschodnich, tam gdzie potrzeby edukacyjne nie były zaspakajane i gdzie kwestia integracji z resztą społeczeństwa polskiego była najbardziej paląca. Tam też Polska Macierz Szkolna utworzyła sieć nisko zorganizowanych szkół powszechnych, uzupełniając tym samym nieliczne istniejące na tych terenach placówki państwowe.

Szczególnym problemem, z którym borykało się ponad 6 milionów obywateli II RP, był analfabetyzm. Ponad sto lat zaborów spowodowało olbrzymie straty w mentalnej i intelektualnej sferze Polaków.

J. Stemler doskonale rozumiał, że wraz z nadejściem niepodległości trzeba dołożyć wszelkich starań, aby odbudować więzi społeczne, pobudzić wykształconą część społeczeństwa na rzecz pracy niejako „u podstaw”, której efektem byłoby znaczne zmniejszenie analfabetyzmu oraz ścisła integracja z odrodzoną ojczyzną. Pisał: „W szczęśliwym okresie odzyskania własnej państwowości, suwerenności polskiego narodu, w tym ciężkim okresie pracy nad stawianiem podwalin pod potężny gmach wolnej Polski – przeżywamy my, współcześni, wielką tragedię: mamy Państwo, oparte na Konstytucji najdemokratyczniejszej może z Konstytucji wszystkich państw świata, a nie mamy obywateli przygotowanych do życia w takim państwie. Państwo nasze, wskutek długiej niewoli narodu, posiada za mały odsetek obywateli umiających orientować się w zagadnieniach demokratycznego, społecznego życia, posiada natomiast przeważnie «mieszkańców» nieuświadomionych i biernych w stosunku do własnego Państwa, często obojętnych, aż 50%, a więc połowę ogólnej liczby ludności, a analfabetów w dosłownym znaczeniu”<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> J. Stemler, *Instrukcje*, Warszawa 1925, s. 41.

Rozumiał, że władze państwowe, wprowadzając w 1919 roku obowiązek szkolny, podjęły wysiłek zapewnienia dzieciom w wieku od 7. do 14. roku życia edukacji na poziomie szkoły powszechnej, borykając się z kłopotami natury finansowej i personalnej, stąd też zaistniała konieczność pomocy wszelkich społecznych instytucji oświatowych w realizowaniu postanowień wynikających z dekretu *O obowiązku szkolnym*. Jednakże, zdaniem dyrektora PMS, starsze pokolenie, nie czekając na przygotowanie dzieci uczęszczających do szkoły do ról w życiu dorosłym, powinno współdziałać z władzami państwowymi w „szerzeniu wiedzy, kształceniu charakteru, wychowywaniu instynktów państwowych i odpowiedzialności za własne państwo”<sup>12</sup>. Zatem, mimo opowiedzenia się za określoną ideologią, Stemler widział konieczność wsparcia wysiłków państwa w tym zakresie, niezależnie od orientacji politycznej ekipy rządzącej. Będąc zwolennikiem rozsądnych kompromisów, apelował: „Oświata jest tym terenem pracy publicznej, na którym milknąć winny spory partyjne, gdzie nie powinno być rozłamów, a może istnieć jedność, gdzie naród niezależnie od chwili buduje stale swoją przyszłość dla siebie”<sup>13</sup>. Wychowanie i oświata miała być zbiorową pracą całego narodu, wymagającą twórczych wysiłków całego społeczeństwa.

Józef Stemler był autorem licznych publikacji dotyczących nauczania analfabetów, bibliotekoznawstwa, podręczników, a także kilkudziesięciu broszur służących do omawiania podczas spotkań organizowanych przez Macierz dla jej członków i sympatyków, takich jak: *Jak ludzie żyją na świecie*, *O wodach morskich i dziwach*, *Jak ludzie podróżują po świecie*, *Jak Polacy zdobywali niepodległość*, *Jak rolnicy gospodarują na świecie*. Broszury te miały być komentarzem do wykładów świetlnych prowadzonych przez Centralę Prelegentów PMS. Sam pomysł łączenia słowa z obrazem był niewątpliwie atrakcyjny, zwłaszcza dla społeczeństwa zaniedbanych Kresów Wschodnich. Ukazywał on bowiem dorobek cywilizacyjny państw rozwiniętych gospodarczo i politycznie, unaoczniał mieszkańcom województw wschodnich możliwość podniesienia standardu życia poprzez zdobywanie wiedzy i usilną, systematyczną pracę.

Innego rodzaju publikacje J. Stemlera stanowiły podręczniki do nauki dla analfabetów. Służyć temu miał przede wszystkim *Ścienny elementarz dla nauki starszych* z ilustracjami Wandy Romejkówny oraz *Konstytucja Rzeczypospolitej w opracowaniu dla samouków*<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Tamże, s. 4.

<sup>13</sup> Tamże, s. 1.

<sup>14</sup> Wydane w Warszawie (brak roku wydania).

Te dwie pozycje nierozdzielnie ze sobą związane miały nie tylko nauczyć osobę niepiśmienną czytania i pisania, ale również zaznajomić ją z podstawowymi prawami i obowiązkami obywatelskimi. Obydwa podręczniki używane były w edukacji metodą „czwórek oświatowych”<sup>15</sup> stosowaną przez Macierz w nauczaniu analfabetów. Zadaniem nauczającego była pomoc w przyswajaniu osobom niepiśmiennym techniki czytania i pisania, zaznajomienie ich z życiorysami wybitnych Polaków oraz zasadami konstytucji obowiązującej w kraju. Innym celem była aktywizacja wykształconych sfer społeczeństwa polskiego w kierunku służby publicznej na rzecz niepiśmiennych i tym samym przyczynienia się do systematycznego ograniczenia zjawiska analfabetyzmu. Efektem takiego sposobu nauczania miała być umiejętność podpisania się, wraz z datą i miejscowością, wiedza o zasługach wybitnych Polaków, wiedza o konstytucji. Z dzisiejszego punktu widzenia można zastanawiać się nad sensem takiej metody nauczania, jednak dla dorosłego społeczeństwa Kresów „czwórki oświatowe” były niewątpliwie elementem umożliwiającym zetknięcie się ze słowem pisanym i w konsekwencji rozbudzającym zainteresowania. Ta metoda miała również walor aktywizujący, zwłaszcza brać studentką, a szybkie rezultaty takiej nauki były nie do odrzucenia, natomiast wątpliwości dotyczyły trwałości tej mocno skróconej wersji nauczania.

Pisząc o tej części oświaty pozaszkolnej, zwłaszcza o kwestii zwalczania analfabetyzmu, Stemler słusznie zauważał różnicę między nauczaniem dziecka i osoby dorosłej, przestrzegając nauczających przed jednakowym ich traktowaniem. Podkreślał, że nauczanie człowieka dorosłego stanowi większą trudność aniżeli nauczanie dziecka, tym bardziej, że literatura metodyczna skierowana jest ku młodocianym, a dla dorosłych jeszcze znajduje się w powijkach<sup>16</sup>. „Nauczanie dorosłych jest u nas w stadium początkowym – nie ma więc odpowiednich ustalonych metod, nie ma fachowo przygotowanych nauczycieli, przeto ci, którzy zajmują się nauczaniem dorosłych, bacznie winni uczniów swoich obserwować, a zasobem doświadczenia swojego dzielić się przez odpowiednie artykuły, referaty, sprawozdania”<sup>17</sup>.

Kontynuacją procesu likwidacji zjawiska analfabetyzmu było utrwalenie nabytych umiejętności poprzez czytelnictwo, które miało zapobiegać ich

<sup>15</sup> Nauka w czwórkach oświatowych polegała na tym, iż umiejący czytać obywatel, niekoniernie pedagog, dobierał trzech analfabetów, których nauczał. Ta metoda miała okazać się bardziej skuteczną aniżeli poprzednie, przy czym jej celem było wydzwignięcie analfabetów na wyższy poziom rozwoju umysłowego. Zob. J. Stemler, *Czwórki oświatowe jako społeczny sposób zwalczania analfabetyzmu*, Warszawa 1922, s. 6-7.

<sup>16</sup> J. Stemler, *O potrzebie oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1927 s. 40.

<sup>17</sup> Tamże, s. 44.

utracie. W tym celu Macierz „oplotła” tereny województw wschodnich siecią bibliotek, a J. Stemler wydał broszurę zatytułowaną: *O stosunku bibliotekarza do czytelników w bibliotekach oświatowych*<sup>18</sup>, która była rozwinięciem wygłoszonego przez niego referatu podczas Zjazdu Bibliotekarzy Polskich w Poznaniu 1929 roku. Zarówno w broszurze, jak i w referacie starał się pokazać, jak powinny układać się relacje między pracownikiem biblioteki oświatowej a czytelnikiem. Bibliotekarz miał być przewodnikiem po literaturze. Stemler wyróżnił etapy czynności bibliotekarza. Pierwszy polegał na pozyskaniu czytelnika. Zależało to od inicjatywy i pomysłowości prowadzącego punkt biblioteczny. Odpowiedni wystrój placówki, ekspozycja ciekawych książek, afisze, zebrania informacyjne – o to wszystko miał w pierwszej fazie zadbać bibliotekarz, aby pozyskać potencjalnego czytelnika. Kolejnym etapem było poznanie czytelnika, jego poziomu intelektualnego, zainteresowań i zdolności, co wymagało od pracownika uzdolnień psychologicznych i pedagogicznych, taktu, cierpliwości. Etap trzeci polegał na przygotowaniu czytelnika do samokształcenia, właściwego wyboru lektur, wyrobieniu nawyku czytania. Wymagało to od bibliotekarza znajomości najnowszych pozycji wydawniczych, udostępniania czytelnikowi recenzji wybranych książek, nauczanie korzystania z dobrze skonstruowanych katalogów. Zainteresowania czytelnicze miały być pogłębiane poprzez prenumeratę stosownych czasopism i zakup przydatnych czytelnikom pozycji książkowych<sup>19</sup>.

Józef Stemler sytuował się zdecydowanie w gronie niestrudzonych działaczy oświatowych II RP anizeli polityków, mimo swoich ścisłych związków z ruchem narodowym. Był społecznikiem „z krwi i kości”. Z doktryny narodowej przejął wszystkie te elementy, które służyły dobru społeczeństwa i odrodzonej ojczyzny, budowały postawy patriotyczne, bez względu na narodowość. Jego zasługi na polu oświaty nie podlegają żadnej dyskusji. Syn prostych rodziców wyrósł w Polsce międzywojennej na osobę budzącą sumienia wykształconych warstw społecznych, aktywizował je, prowadził zdecydowanie Polską Macierz Szkolną w kierunku jak najszerzego upowszechniania oświaty wśród tych, którzy do tej pory nie mieli szans na edukację. Za tę działalność, dostrzeżoną również przez władze sanacyjne, został odznaczony orderem Polonia Restituta. Był członkiem wielu stowarzyszeń i organizacji. W czasie II wojny światowej był więźniem Oświęcimia<sup>20</sup>. Pracownik podzie-

<sup>18</sup> J. Stemler, *O stosunku bibliotekarza do czytelników w bibliotekach oświatowych*, Warszawa 1929.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> W. Bartoszewski, *Życie trudne, lecz nie nudne ze wspomnień Polaka XX wieku*, Kraków 2015, s. 81-82.

nia, kierownik Wydziału Wydawnictw Książek w Departamencie Informacji Delegatury Rządu w Warszawie, został uwięziony przez władze sowieckie i sądzony w „procesie szesnastu” w Moskwie<sup>21</sup>. Po powrocie i zwolnieniu z więzienia pracował w otwockim Cechu Rzemiosł Różnych. Zmarł 9 września 1966 roku w Warszawie. Władysław Bartoszewski w swoich wspomnieniach napisał: „miałem szczęście spotkać na mojej drodze życia takich ludzi jak Stemlerowie”<sup>22</sup>.

**Streszczenie:** Józef Stemler, urodzony w 1886 roku w Dolinie, był znanym działaczem oświatowym w czasach II RP. Piastował od 1920 roku funkcję dyrektora Biura Polskiej Macierzy Szkolnej – towarzystwa oświatowego założonego w 1905 roku i funkcjonującego z powodzeniem przez całe dwudziestolecie międzywojenne. Problemy oświatowe, z którymi przyszło się zmierzyć nowo odrodzonemu państwu polskiemu, skłoniły Macierz, a wraz z nią J. Stemlera do zajęcia się edukacją dzieci i dorosłych w najbardziej zacofanej części II RP – na Kresach Wschodnich. J. Stemler zajął się szczególnie likwidacją analfabetyzmu książkowego i zakładaniem sieci szkół powszechnych, której to sieci państwo polskie nie było w stanie, ze względów finansowych, zapewnić na tamtych terenach. Dyrektorowi Macierzy szczególnie bliskie było upowszechnianie czytelnictwa i tworzenie różnego rodzaju bibliotek stałych i wędrownych. Sam był autorem elementarzy dla dorosłych i publikacji z dziedziny bibliotekoznawstwa. Więzień Oświęcimia, po wojnie aresztowany i sądzony w „procesie szesnastu” w Moskwie, po powrocie do Polski pracował w otwockim Cechu Rzemiosł Różnych. Zmarł we wrześniu 1966 roku. Władysław Bartoszewski w swoich wspomnieniach napisał: „Miałem szczęście spotkać na mojej drodze życia takich ludzi jak Stemlerowie”.

**Słowa kluczowe:** oświata w II RP, Kresy Wschodnie, analfabetyzm, szkolnictwo powszechne, czytelnictwo

**Abstract:** Józef Stemler, born in 1886 in Dolina, was a well-known educational activist in the times of the Second Polish Republic. Since 1920 he held the directorship of the Polish Educational Society which was established in 1905 and had been functioning successfully during the 20-year interwar period. Educational problems faced by the newly reborn Polish state prompted the Polish Educational Society, together with Józef Stemler, to tackle the education of children and adults in the most backward parts of the Eastern Borderlands of the Second Republic.

---

<sup>21</sup> *Sprawozdanie sądowe w sprawie organizacji kierowników i uczestników polskiego podziemia w zapleczu Armii Czerwonej na terytorium Polski, Litwy, obwodów zachodnich Białorusi i Ukrainy rozpatrzone przez Kolegium Wojskowe Sądu Najwyższego ZSRR*, Moskwa 1945.

<sup>22</sup> W. Baroszewski, *Pod prąd – moje środowisko niepokorne 1945-55. Wspomnienia dziennikarza i więźnia*, Warszawa 2011, s. 31. Bartoszewski wspomina również o bracie Józefa, Franciszku Stemlerze, działaczu Macierzy, twórcy Akademickiego Koła PMS.



J. Stemler dealt in particular with the eradication of illiteracy and setting up a network of primary schools which the Polish state was not able to provide in those areas due to the financial constraints. Of great importance to the Director of the Polish Educational Society was the propagation of readership and creation of various types of libraries, such as permanent or mobile ones. Stemler himself was an author of ABC-books for adults and also of publications in the field of librarianship. A prisoner of the German concentration camp in Auschwitz, Stemler was arrested after the war and tried in Moscow in “the process of sixteen”. On return to Poland he worked in the Otwock Various Crafts. He died in September 1966. Władysław Bartoszewski wrote in his memoirs: “On my road of life I was fortunate to meet people like Stemlers”.

**Keywords:** Education System on the Second Republic of Poland, Eastern borderlines, illiteracy, Public school system, readership

### Bibliografia

- Baroszewski W., *Pod prąd – moje środowisko niepokorne 1945-55. Wspomnienia dziennikarza i więźnia*, Warszawa 2011.
- Bartoszewski W., *Życie trudne, lecz nie nudne ze wspomnień Polaka XX wieku*, Kraków 2015, s. 81-82.
- Sprawozdanie sądowe w sprawie organizacji kierowników i uczestników polskiego podziemia w zapleczu Armii Czerwonej na terytorium Polski, Litwy, obwodów zachodnich Białorusi i Ukrainy rozpatrzone przez Kolegium Wojskowe Sądu Najwyższego ZSRR*, Moskwa 1945.
- Stemler F., *Ludzie Doliny*, Warszawa 1991.
- Stemler J., *Czwórki oświatowe jako społeczny sposób zwalczania analfabetyzmu*, Warszawa 1922, s. 6-7.
- Stemler J., *Instrukcje*, Warszawa 1925.
- Stemler J., *O potrzebie oświaty pozaszkolnej*, Warszawa 1927.
- Stemler J., *O stosunku bibliotekarza do czytelników w bibliotekach oświatowych*, Warszawa 1929.
- Terej J.J., *Idee, mity, realia – szkice do dziejów Narodowej Demokracji*, Warszawa 1971.





Лариса Лук'янова

---

**СУЧАСНИЙ РИНОК ПРАЦІ І МІГРАЦІЯ:  
ПРИЧИНИ І НАСЛІДКИ ДЛЯ УКРАЇНИ**

**WSPÓŁCZESNY RYNEK PRACY I IMIGRACJE:  
PRZYCZYNY I SKUTKI DLA UKRAINY**

**MODERN LABOUR MARKET AND MIGRATION:  
CAUSES AND CONSEQUENCES FOR UKRAINE**

Образование взрослых представляет собой важнейший инструмент, необходимый для решения многочисленных проблем современного общества. Одним из важных направлений образования взрослых, которому в последние годы уделяется особое внимание, является образование мигрантов.

Миграции всегда играли важную роль в истории человечества, поскольку с ними связаны процессы расселения, освоения земель, развития производительных сил, образования, смешения рас, языков и народов. Однако в течение XX ст. произошло интенсивное расширение и усиление миграционных потоков, а к концу века феномен миграции стал составляющим фактором всех глобальных проблем, существенно влияющий на социально-экономическую и политическую жизнь, а также рынок труда многих стран. Учеными накоплен определенный опыт изучения масштабов и важности миграционных процессов, в то же время с каждым годом актуальность данной проблемы возрастает.

В контексте нашего исследования особый интерес представляет причины и последствия трудовой миграция, а также механизмы адаптации мигрантов к новым социальным условиям, одним из которых, безусловно, является образование.

*Целью статьи* является анализ миграционной ситуации в Европе, её сущность, структура и последствия для рынка труда; причины миграционной активности граждан Украины, а также вопросы образования взрослых мигрантов.

В теоретическом и прикладном аспекте миграция является объектом изучения гуманитарных наук: демографии, истории, социологии, психологии, экономики, географии, этнологии и др. Каждая из них рассматривает миграцию со своих позиций, поэтому как терминологическая сущность, так и теоретико-методологические основы миграции очень разнообразны. Например, существует более трех десятков определений самого понятия «миграция».

Основы социологических подходов к изучению миграции заложены в трудах М. Вебера, К. Маркса, Г. Зиммеля, Т. Парсонса и др. В зарубежных социологических школах теории миграции отражены в рамках концепции «притяжение – выталкивание», теории миграционной системы связей (сетей) и ассимиляционной теории, культурологического и этносоциологического направлений.

Отдельные вопросы миграционных процессов, в частности в контексте урбанизации, разработаны Б. Хоревым, В. Чапеком, С. Польским, С. Смидовичем, А. Гришановой, В. Безденежных, И. Даниловой и др. Особое место в научной литературе занимает теория Л. Рыбаковского о трехстадийном миграционном процессе как последовательной цепочке событий<sup>1</sup>.

Необходимо выделить также научное направление – миграциологию, разрабатываемую Б. Хоревым, В.А. Ионцевым и др., в основе которой лежит идея комплексного подхода к изучению общей миграционной подвижности населения, а также классификацию основных научных подходов в изучении миграции населения, предложенную В. Ионцевым.

Вопросы о взаимосвязях миграционных процессов и адаптации мигрантов к принимающей социальной среде, проблемы толерантности и конфликтности в контексте взаимодействия этнических мигрантов с местным населением рассмотрены в работах В. Айрапетова, Г. Витковской, Ж. Зайончковской, А. Дмитриева, М. Долишнего, О. Малиновской, В. Новика, В. Тишкова, Н. Лебедевой, А. Куропятника, Е. Назаровой, Н. Космарской, О. Хомры и др.

---

<sup>1</sup> Рыбаковский Л. Л. *Миграция населения. Три стадии миграционного процесса (Очерки теории и методов исследования)*. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.viperson.ru/wind.php?ID=250095&soch=1>. – Загл. с экрана.

Данные статистики Глобальной миграции ООН в 2013 г. показывают, что число международных мигрантов в мире составило 232 млн. человек (3,2% мирового населения), тогда как в 2009 году их насчитывалось 175 млн. человек<sup>2</sup>. По данным Международной организации по миграции в 2015 г. в Евросоюз прибыло более миллиона мигрантов и беженцев<sup>3</sup>.

По оценкам экспертов Парламентской ассамблеи Совета Европы (ПАСЕ), к 2050 г. коренных европейцев станет на 68 млн меньше. Поэтому Европе надо будет принять до 100 миллионов мигрантов, т.к. без них количество европейцев сокращалось бы на 4,4 млн. человек каждые пять лет. По данным европейской статистической службы в 2010 г. в странах Европейского союза уже проживали более 40 млн иностранцев. В этих регионах труд мигрантов уже стал структурообразующим фактором экономики, которая не может эффективно функционировать без их привлечения.

В течение XX ст. наблюдалось интенсивное усиление миграционных потоков, а к концу века феномен миграции стал составляющим фактором всех глобальных проблем. Перемены последних десятилетий кардинально изменили социально-политическую ситуацию, вынуждая миллионы людей мигрировать. С одной стороны, как утверждают ученые, рынок труда Европы требует постоянного притока мигрантов, с другой, – наш континент продолжает привлекать людей, ищущих убежище, и людей в поисках лучших возможностей, которые предлагают европейская демократия, свобода и экономическое процветание. В наше время миграция приобрела ярко выраженный этносоциальный и этнополитический характер, она вносит коррективы в жизнь местных социумов, влияет на государственную политику, изменяет личностные характеристики самих мигрантов.

В общем смысле миграции – это перемещения населения, связанные с переменой места жительства. В то же время миграции одна из важнейших проблем народонаселения, поэтому целесообразно рассматривать их не только как простое передвижение людей, но и как сложный общественный процесс, затрагивающий многие стороны социально-экономической жизни<sup>4</sup>. Именно поэтому сегодня международную миграцию рассматри-

<sup>2</sup> *Пресс-релиз ООН* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ga/68/meetings/migration/pdf/internationalmigrantsworldwide\\_totals2013.pdf](http://www.un.org/ga/68/meetings/migration/pdf/internationalmigrantsworldwide_totals2013.pdf). – Загл. с экрана.

<sup>3</sup> *Международная организация по миграции привела статистику по ЕС* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dniester.ru/node/13787>. – Загол. с экрана.

<sup>4</sup> *Борисов Е.Ф., Петров А.А., Стерликов Ф.Ф., Экономика: справочник.* – Финансы и статистика: Москва, 1998. – С. 43-54.

вают как одну из ведущих сил, формирующих плюралистические общества. Поэтому выдвигаются концепции ее регулирования в соответствии с политическими, социокультурными и этическими критериями. Масштабы, интенсивность, новые направления и формы миграционной мобильности населения превратились в важный атрибут социальной реальности современного общества, они актуализируют необходимость изучения ближайших и долговременных последствий влияния миграций на характер и содержание социально-экономических процессов в принимающих сообществах, требуют изучения вопросы адаптации мигрантов в новой социальной среде. Эти же явления способствовали формированию нового направления в педагогике – миграционной педагогики.

Отметим, что миграциям, как и другим социально-культурным явлениям, присущи как деструктивные, так и конструктивные черты. Поэтому, признавая ее полезность, миграцию причисляют к одной из самых острых и трудноразрешимых проблем современности. Сегодня возможные последствия миграции рассматривают с позиции национальной безопасности стран, охваченных миграционными потоками. В то же время, необходимо учесть последствия для самих переселенцев, связанные с трудностями как организационного, правового характера (необходимость получения регистрации, гражданства), так и с психологической адаптацией (принятие нового социального окружения, ценностей), поиск своего места в жизни другого государства или его территории, нестабильным, а иногда и кризисным материальным положением (невозможность трудоустройства, работа не по специальности).

Существует множество критериев классификации миграции. Например, в случае если критерием является степень добровольности принятия решения, выделяют добровольные, вынужденные и принудительную миграции. Хотя, как утверждает С. Бондырева, миграция всегда вынуждена, только нужда это бывает разной<sup>5</sup>.

Одним из наиболее значимыми в классификации миграций является мотивы, где тоже есть свои уровни. Первую группу составляют мотивы, которые проявляются в результате воздействия на человека его социально-экономической, политической и культурной сред (экономические, социальные, политические, культурные, экологические и идеологические мотивы). В психологии выделяют внешние (объективные) и внутренние (субъективные) мотивы.

<sup>5</sup> Бондырева С.К. *Миграция (сущность и явление)* / С. К. Бондырева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. – С. 4.

Во второй группе объединены психологические мотивы: «комплекс неполноценности» (С. Бондырева), «пассионарность» индивида (Л. Гу-милев), стремление к самореализации, погоня за модой, престижем и т.д.

Большинство исследователей считают, что наиболее сильными являются экономические мотивы миграции, среди которых чаще встречается стремление к более высокому заработку. Одной из наиболее массовых форм экономической миграции является трудовая. Трудовые мигранты представляют временный вид экстерриториальной мобильности, не предполагающей закрепление на постоянное жительство на новой территории.

На практике можно выделить определенные географические регионы, которые являются местами наиболее массового привлечения иностранных трудящихся (центры притяжения). Это страны Западной Европы, США, Австрию, страны Азиатско-Тихоокеанского региона, страны Латинской Америки, Африки, Российскую Федерацию. В настоящее время в мире сложилось 8 мировых центров притяжения рабочей силы.

Как правило, на мировых рынках труда мигранты в основном занимают рабочие места, не пользующиеся спросом у местного населения. Например, грязная, тяжелая или опасная работа, не требующая квалификации (конвейер, строительные работы, добыча природного сырья и т.д.); работа низкой или средней квалификации в сфере услуг (химчистка, уборка, торговля и т.д.); работа по уходу и обслуживанию (уборка, работа в частных хозяйствах, уход за детьми и больными и т.п.), а также сезонные работы, где спрос на труд подвержен сильным колебаниям. Таким образом, на мировых рынках труда мигранты в основном сосредоточены в низовых секторах занятости, оставляя «середицу» местным работникам<sup>6</sup>.

Трудовая миграция существенно влияет на формирование особенностей современных рынков труда. Рассмотрим их.

1. Рост масштабов международной трудовой миграции. На данный момент в мире насчитывается более 190 млн. мигрантов. Значительную часть которых составляют трудовые мигранты.

2. Транснациональный характер миграции. Она переносит экономические и политические проблемы из одной страны в другую. Разнонаправленность основных потоков миграции рабочей силы. Это миграция в развитые страны из развивающихся стран; перекрестная трудовая миграция в рамках развитых стран мира; трудовая миграция между разви-

<sup>6</sup> Stalker P. Workers Without Frontiers. *The Impact of Globalization on International Migration*. – Geneva, Lynne Rienner Publishers. ILO, 2000. – 135 p.

вающимися странами; миграция высококвалифицированных кадров из развитых в развивающихся страны.

3. Рост доли молодежи, женщин и детей в миграционном процессе. Так, доля молодежи в общем числе мигрантов достигает 50% в Бельгии, Нидерландах. Доля женщин в трудовой миграции в странах Западной Европы существенно выросла, что позволяет говорить о феминизации иммиграции<sup>7</sup>.

4. Увеличение продолжительности пребывания мигрантов в стране занятости. В Западной Европе средняя продолжительность пребывания иммигрантов превышает 10 лет. В Германии 1/4 иммигрантов проживает больше 20 лет.

5. Миграция ученых, высококвалифицированных специалистов из различных регионов мира в развитые страны, а также из этих стран в развивающиеся страны.

Актуальность исследования данного феномена как на мировом уровне, так и в рамках отдельной страны, в частности, Украины, обусловлена совокупностью обстоятельств, в первую очередь к ним целесообразно отнести:

- расширение правового поля и привлечение внимания международной общественности к проблеме прав человека (право свободного передвижения);
- необходимость анализа миграции с учетом ее целей, задач и содержания в конкретных регионах страны, а также степени ее влияния на формирование местного рынка труда;
- необходимость научного осмысления социально-политической направленности отношений между самими мигрантами, а также между мигрантами и местным населением.

В отличие от развитых стран Украина столкнулась с интенсивными миграционными потоками в условиях, когда ее экономическая база оказалась в кризисном состоянии. Значительное влияние на экономические, социальные процессы, стремительный рост объемов миграции в Украине обуславливает важность исследования этих процессов.

Проанализируем состояние проблемы для Украины.

Как правило, масштабы и направления миграции трудовых ресурсов свидетельствуют о стабильности или, напротив, нестабильности

---

<sup>7</sup> *Мировая экономика: учебн. пособ. для вузов* / Под ред. проф. И.П. Николаевой. – 2-е изд., перераб. и допол. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 575 с.

общественного развития страны, об уровне жизни населения, развития экономики. Так, основным фактором, обуславливающим значительные масштабы трудовой миграции граждан Украины, является экономической нестабильность и напряженная политическая ситуация, из-за чего из страны каждый год уезжает более 900 тыс. чел.

Следует отметить, что сегодня в Украине нет достоверной и полной информации о масштабах внешней трудовой миграции. Есть сведения только о фактах официального пересечения границы. Согласно статистике, ежегодные потоки трудовой миграции украинцев исчисляются в несколько сот тысяч человек. Официально большинство украинцев едут за границу с целью туризма, посещения родственников и т. д. Хотя часто за этим кроется трудовая деятельность.

Так, по экспертным данным МИД Украины, на заработках за границей нелегально находится свыше 2,3 млн. граждан Украины. Однако считается, что данная цифра значительно занижена. Реальное количество трудовых мигрантов из Украины сейчас может быть определено только путем специальных исследований, поскольку государственная служба статистики учитывает только тех, кто официально выехал за границу. По разным оценкам, численность эмигрантов колеблется от 2 до 7 млн. чел. Такие масштабы миграции украинских граждан обуславливают большие потери рабочей силы, которые могут иметь в будущем серьезные негативные последствия для экономического развития Украины.

По результатам исследования Госкомстата Украины, количество граждан, которые за последние три года хотя бы один раз выезжали за границу с целью трудоустройства, составила почти 1,5 млн. или 5,1% населения работоспособного возраста. Из них приблизительно половина (48,5%) находились в странах Евросоюза, преимущественно в Италии (13,4%), в Чешской Республике (12,8%), Республике Польша (7,4%), Испании (3,9%) и Португалии (3%)<sup>8</sup>. Так, в 2010 г. 49% молодых людей до 30 лет хотели бы уехать из Украины навсегда. Несколько меньше (47%) выехали бы с целью трудоустройства.

В географическом плане потоки украинской трудовой миграции имеют два главных направления – северо-восточное (основном Российская Федерация) и западное (страны Европы – Польша, Чехия, Венгрия, Греция, Италия, Словакия, Португалия, Испания). Также украинские

<sup>8</sup> *Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації / Збірка матеріалів комплексного дослідження трудової міграції та ринків праці. (Італія, Іспанія, Молдова, Україна, Російська Федерація).* – Львів: «Друкарські куншти», 2010. – 173 с.



трудоу мигранти їдуть на заробітки в США, Ізраїль, Великобританію, деякі інші країни дальнього зарубіжжя.

В залежності від регіону країни-орієнтири трудових мігрантів також мають свої пріоритети. Наприклад, трудові мігранти з Донецького економічного регіону майже всі орієнтуються на Росію (шахтери, металурги та інші професійні групи), жителі Закарпаття – на Чехію, Венгрію, Словаччину, жителі Львівської області – на Польщу. Жителі Івано-Франківської і, особливо, Чернівецької областей працюють в Італії, Іспанії, Греції, Португалії. Молодь віддає перевагу їздити на заробітки в розвинені європейські країни, ніж в Росію чи Білорусь<sup>9</sup>.

«Пік» первинних виїздів на заробітки в країни ЄС припав на 2000–2004 рр.<sup>10</sup>. Крім традиційної для української міграції постсоціалістичного періоду в країни Центрально-Східної Європи, зокрема, в Польщу, Чехію та Росію, найбільш інтенсивні міграційні потоки цього періоду були направлені в Южно-Європейські країни (Португалію, Іспанію, Італію). Інші західноєвропейські країни – Німеччина, Франція, Велика Британія – були пріоритетними в міграційних намірах українців, однак через жорсткі імміграційні обмеження з боку цих країн, можливість потрапити туди на заробітки була дуже не високою.

Для 2006 – 2010 рр. стало характерним збільшення еміграційних потоків з України в Іспанію, Італію та Грецію. Ці Южно-Європейські країни, колишні в період 1970 – 1980 рр. експортерами робочої сили, сьогодні стали місцем масового притоку трудових мігрантів. Так, серед усіх країн Європейського Союзу саме Італія стала центром української міграції, т.к. кількість українських трудових мігрантів в цій країні є найвищою порівняно з іншими країнами-членами ЄС. В період 2001 – 2010 рр. кількість українців в Італії зросло з 12 до 200 тис., що перетворило їх в п'яту за величиною іноземну громаду країни<sup>11</sup>. Таку тенденцію підтвердили

<sup>9</sup> Прибиткова І. М. *Населення України та його трудовий потенціал. Українське суспільство: десять років незалежності* / І. М. Прибиткова // Соціологічний моніторинг та коментар науковців. – К.: Київ 2001. – С. 65-76.

<sup>10</sup> Жакевич В. Д. *Міграційні настрої в країнах СНГ* / В. Д. Жакевич // Соціологічні дослідження. – 2008. – № 10. – С. 88-96.

<sup>11</sup> *Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації* / Збірка матеріалів комплексного дослідження трудової міграції та ринків праці. (Італія, Іспанія, Молдова, Україна, Російська Федерація). – Львів: «Друкарські куншти», 2010. – 380 с.



и рейтинги привлекательности стран для выезда на работу, составленные в рамках международного сравнительного исследования<sup>12</sup>. Для 24,4% украинцев самой привлекательной для трудовой миграции оказалась Италия, 17,8% выбрали Россию и 17,2% отдали предпочтение США.

Достаточно часто трудоустройство украинских граждан за границей происходит фактически нелегально. Большинство трудящихся-мигрантов выезжают из страны, используя личные приглашения иностранных граждан, то есть не заключают соответствующего контракта и не имеют разрешения на работу. Работая за рубежом, украинцы, как правило, выполняют неквалифицированную работу, их рабочий день не нормирован, бытовые условия сложные, социальные и правовые гарантии отсутствуют.

Преимущественно украинские трудовые мигранты заняты на вторичном рынке труда (строительство, сфера услуг, сельское хозяйство) как неквалифицированные рабочие и не составляют конкуренции для работников принимающей стороны. В то же время они успешно конкурируют с трудовыми мигрантами из других стран. Для последних лет особенно характерно увеличение выезда квалифицированной рабочей силы, хотя до кризиса на заработки преимущественно выезжали представители рабочих профессий низкой квалификации.

*Анализ возрастных групп* показывает, что значительную часть украинских трудовых мигрантов в конце первого десятилетия XXI ст. составляла молодежь в возрасте от 20 до 34 лет (41,6%) и люди среднего возраста – 35-49 лет (44,5%). Таким образом средний возраст трудового мигранта составлял 36 лет. Этот показатель колеблется от 35 лет, работающих в Российской Федерации, до 40 лет – в Италии. Подавляющее большинство трудовых мигрантов (59,5%) имели полное среднее образование, базовое и неполное высшее образование 17,3% и 13,5% – полное высшее образование<sup>13</sup>.

*Гендерная особенность* украинской трудовой миграции заключается в ее феминизации, т.к. женщины составляют почти половину от общего числа зарегистрированных мигрантов. Тогда как некоторые страны вообще можно считать странами женской трудовой миграции. Например, в Италии гендерное соотношение в украинской миграционной общи-

<sup>12</sup> Жакевич В.Д. *Миграционные настроения в странах СНГ* / В.Д. Жакевич // Социологические исследования. – 2008. – № 10. – С. 88-96.

<sup>13</sup> *Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації* / Збірка матеріалів комплексного дослідження трудової міграції та ринків праці. (Італія, Іспанія, Молдова, Україна, Російська Федерація). – Львів: «Друкарські куншти», 2010. – С. 177.

не составляет 79,9% женщин к 21,1% мужчин, в Греции – 70% к 30%, в Польше – 67% к 33% соответственно<sup>14</sup>.

Важной *характеристикой* украинской трудовой миграция в страны ЕС является длительность. Негативным последствием этого процесса является распад украинских семей либо их полный выезд на ПМЖ в страны ЕС. Как считают украинские эксперты, часть трудовых мигрантов, имеющих правовой статус пребывания в чужой стране, уже не собирается возвращаться, и это будет иметь угрожающие последствия для Украины. Это говорит о специфическом признаке современной трудовой миграции – ее «необратимости».

*Легитимность временной трудовой миграции.* Как утверждают сами трудовые мигранты, более половины из их числа работали за границей легально: 46,4% из них подписали официальный договор о трудоустройстве еще в Украине, остальные же 13,8% заключили трудовое соглашение в стране временного пребывания.

Отдельную категорию трудовой миграции составляют люди «умственных профессий» – ученые, преподаватели, люди искусства, а также студенты и аспиранты, выезжающие на учебу. Международная миграция высококвалифицированных кадров получила название «утечки умов» или «утечки мозгов».

По оценкам, выигрыш для США от привлечения в страну одного «среднего» ученого-гуманитария составляет 230 тыс. долл., ученого в области общественных наук – 235 тыс., инженера – 253 тыс., врача – 646 тыс. долл. В результате общая сумма достигает десятков миллиардов долларов. Например, прибыль, получаемая Канадой в процессе эксплуатации умов эмигрантов, в 7 раз больше объемов ее помощи развивающимся странам. В Великобритании выгоды от привлечения иностранных специалистов в 3 раза превышают размеры ее экономической помощи странам Азии и Африки<sup>15</sup>.

Миграция работников высокой квалификации является важным источником накопления человеческого капитала, основного ресурса современного развития. Основными конкурентами на этом рынке являются США, Канада, Австралия и европейские государства. Наиболее вы-

---

<sup>14</sup> Марков І. *На роздоріжжі. Аналітичні матеріали комплексного дослідження* / І. Марков, Ю. Бойко, О. Іванкова-Стецюк та ін.; за ред. І.Маркова. – Львів, 2009. – 248 с.

<sup>15</sup> *Мировая экономика: учебн. пособ. для вузов*; под ред. проф. И.П. Николаевой. – 2-е изд., перераб. и допол. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 575 с.

сока доля висококваліфіцированих іностраних робітників в загальній численності зайнятих в Австралії – 9,9%. В Канаді даний показуваль складає 7,3%, в Швейцарії – 5,3%, в США – 3,2%.

Аналіз структури трудової міграції в Україну показує, що наша країна не є привабливою для висококваліфіцированих спеціалістів. В той же час, представники української науки і культури достатньо активно виїжджають на роботу за кордон. Такі регулярні виїзди нерідко приводять до еміграції на постійне проживання, тобто виступають початковою стадією «утечки уму».

Опыт європейських країн показує, що ефективність політики інтеграції мігрантів в суспільство може бути досягнута через усвідомлення необхідності *інтеграції мігрантів через навчання*. В багатьох європейських країнах для інтеграції і їх успішної адаптації приймаються необхідні заходи, серед яких важливу роль відводиться різним навчальним програмам. В основному реалізацією програм навчання і інтеграції дорослих мігрантів через навчання займаються навчальні заклади (як правило, середнього професійного освіти) і громадські організації (НКО). Ці організації як правило мають зв'язок з системою освіти дорослих, або самі реалізують освітні програми для дорослих як один з напрямків своєї діяльності. В наданні освітніх послуг мігрантам беруть участь державні, муніципальні і міжнародні організації, роботодавці. Наприклад, в межах проекту Міжнародної організації по міграції (МОМ) проводиться довиїзна підготовка і культурна орієнтація для іностраних робітників. Багато країн мають двосторонні угоди (Іспанія – Болгарія, Іспанія – Румунія, Іспанія – Колумбія), які передбачають проведення освітніх і інформаційних програм (курсів) для потенційних мігрантів.

Оскільки професійний рівень трудових мігрантів не завжди відповідає потребам економіки конкретної країни, потрібно розширювати можливості їх професійного переобучення і підвищення кваліфікації.

Сучасна хвиля української трудової міграції характеризується стихійним характером, постійно зростаючим міграційним потоком і неідеальною міграційною політикою, що, в свою чергу, вимагає серйозного вивчення різних складових цієї проблеми. Міграція має свої позитивні і негативні сторони. Наприклад, українці, повертаючись із-за кордону, привозять в країну не тільки валю-

ту, но приобретенный профессиональный и социальный опыт, культуру других стран. Однако существует и негативные аспекты, к которым прежде всего следует отнести психологические срывы, разрушение семей, девальвация этических ценностей.

Учитывая существующую демографическую ситуацию, а также сложные последствия миграционных процессов, возникает необходимость формирования взвешенной, рациональной миграционной политики Украины, которая бы опиралась на современное законодательство и эффективные действия. Для повышения эффективности интеграции мигрантов, их социализации в Украине, необходимо расширять образовательные программы для мигрантов, что требует дальнейшего развития системы образования взрослых.

Одной из трех важнейших предпосылок развития системы образования взрослых является существенное усиление мировых миграционных процессов. В статье рассмотрена сущность феномена миграции, ее структура и последствия для рынка труда, представлен анализ миграционной ситуации в Европе. Рассмотрены теоретические и прикладные аспекты миграции, ее этносоциальный и этнополитический характер, роль в жизни местных социумов, влияние на государственную политику. Представлена совокупность обстоятельств, обуславливающих актуальность данного феномена как на мировом уровне, так и для Украины. Отмечено, что миграциям, как и другим социально-культурным явлениям, присущи как конструктивные, так деструктивные черты, связанные с трудностями организационно-правового характера (получение регистрации, гражданства), психологической адаптацией (вхождение в новое социальное окружение), поиск своего места в жизни другого государства. Особое внимание автор уделяет изучению причин миграционной активности граждан Украины, формированию миграционных потоков, а также механизмам адаптации мигрантов к новым социальным условиям, одним из которых является образование.

**Ключевые слова:** миграция, миграционная активность, образование взрослых, обучающие программы

**Abstract:** One of the three most important prerequisites for the development of the system of adult education is a significant intensification of the global migration processes. In the article the essence of the phenomenon of migration, its structure and consequences for the labour market, presents an analysis of the migration situation in Europe. Theoretical and applied aspects of migration, it is ethnosocial and ethnopolitical character, role in the life of local communities, impact on public policy. Represented the totality of the circumstances occasioning the relevance of this phenomenon on a global level, and for Ukraine. Noted that migration, and other socio-cultural phenomena inherent in both constructive destructive traits related to difficulties organizational and legal

nature (obtaining registration, citizenship), psychological adaptation (entering a new social environment), finding your place in the life of another state. Special attention is paid to studying the causes of migration activity of citizens of Ukraine, the formation of migration flows and the mechanisms of adaptation of migrants to new social conditions, one of which is education.

**Keywords:** migration, migration activity, adult education, training programs

### Библиография

- Бондырева С. К. *Миграция (сущность и явление)* / С. К. Бондырева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. – 296 с.
- Борисов Е.Ф., Петров А.А., Стерликов Ф.Ф. *Экономика: справочник*. – Финансы и статистика: Москва, 1998. – С. 43-54.
- Ганнушкина С. Проблемы миграции аспекты сотрудничества РФ и США в решении миграционных проблем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://refugee.memo.ru/C325678F00668DC3/\\$](http://refugee.memo.ru/C325678F00668DC3/$). – Загл. с экрана.
- Денисенко М. Б. *Миграциология* / М. Б. Денисенко, В. А. Ионцев, Б. С. Хорев. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 96 с.
- Жакевич В.Д. *Миграционные настроения в странах СНГ* / В. Д. Жакевич // Социологические исследования. – 2008. – № 10. – С. 88-96.
- Зайончковская Ж. *Методология и методы изучения миграционных процессов: междисциплинарное уч. пособ.* / Ж. Зайончковская, И. Молодикова, В. Мукомель [и др.]. – М.: Центр миграционных исследований, 2007. – 370 с.
- Марков І. *На роздоріжжі. Аналітичні матеріали комплексного дослідження* / Марков І., Бойко Ю., Іванкова-Стецюк О. та ін.; за ред. І.Маркова. – Львів, 2009. – 248 с.
- Международная организация по миграции привела статистику по ЕС: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dniestser.ru/node/13787>. – Загл. с экрана.
- Мировая экономика: учебн. пособ. для вузов* / Под ред. проф. И.П. Николаевой. – 2-е изд., перераб. и допол. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 575 с.
- Пресс-релиз ООН* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/ga/68/meetings/migration/pdf/internationalmigrantsworldwide\\_totals2013.pdf](http://www.un.org/ru/ga/68/meetings/migration/pdf/internationalmigrantsworldwide_totals2013.pdf). – Загол. з екрану.

- Прибиткова І.М. Населення України та його трудовий потенціал. Українське суспільство: десять років незалежності / І.М. Прибиткова // Соціологічний моніторинг та коментар науковців. – Київ, 2001. – С. 65-76.
- Рыбаковский Л. Л. *Миграция населения. Три стадии миграционного процесса (Очерки теории и методов исследования)* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.viperson.ru/wind.php?ID=250095&soch=1>. – Загл. с экрана.
- Трудова міграція як інструмент інтернаціоналізації / Збірка матеріалів комплексного дослідження трудової міграції та ринків праці (Італія, Іспанія, Молдова, Україна, Російська Федерація).* – Львів: «Друкарські куншти», 2010. – 380 с.
- Stalker P. *Workers Without Frontiers. The Impact of Globalization on International Migration.* – Geneva, Lynne Rienner Publishers. ILO, 2000. – 135 p.

Barbara Baraniak

---

## ŚRODOWISKO PRZYRODNICZE WSPÓŁCZESNYM PROBLEMEM NIE TYLKO PEDAGOGIKI PRACY

### НАВКОЛИШНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СУЧАСНА ПРОБЛЕМА НЕ ЛИШЕ ПЕДАГОГІКИ ПРАЦІ

### NATURAL ENVIRONMENT MODERN PROBLEM OF NOT PEDAGOGY OF WORK

#### 1. Wstęp

Aktualnie obserwowany dynamiczny wzrost wzmożonego intensyfikowania działań na rzecz środowiska przyrodniczego to wynik nieustannego jego promowania, m.in. poprzez tkwiące w nim wartości, niezbędne dla każdego człowieka zainteresowanego życiem, wypoczynkiem i pracą w czystym i zdrowym otoczeniu, co staje się okazją do wielostronnych działań podejmowanych w środowiskach pracy na rzecz ochrony przyrody. Warto wspomnieć, iż problem ten dostrzegł już w 1964 roku Tadeusz W. Nowacki<sup>1</sup>. Potrzebę obecności i kontynuowania tej problematyki w pedagogice pracy uzasadniają kolejne, najnowsze prace twórcy pedagogiki pracy, w tym m.in. *Leksykon pedagogiki pracy*<sup>2</sup>, *Dydaktyka pracy*<sup>3</sup> czy *Praca ludzka*<sup>4</sup>. To dowody uzasadniające potrzebę ukazania rozległej tematyki środowiska przyrodniczego nie tylko w pedagogice pracy, ale i w strukturach nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy. W ten sposób dotychczas mało doceniana, a wręcz niedostrzegana przez większość nauk o pracy, a także pedagogicznych – w tym i przez pedagogikę pracy – problematyka środowiska przyrodniczego obecnie cieszy

---

<sup>1</sup> T.W. Nowacki, *Wychowanie a cywilizacja techniczna*, Warszawa 1964.

<sup>2</sup> Tenże, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 192.

<sup>3</sup> Tenże, U. Jeruszka, *Dydaktyka pracy*, Warszawa 2004, s. 31.

<sup>4</sup> T.W. Nowacki, *Praca ludzka*, Radom 2008, s. 106.



się wzmożonym zainteresowaniem. Wyraża się ona promowaniem postaw przyjaznych wobec środowiska przyrodniczego. Jest to zadanie niezwykle trudne, jak każde o podłożu wychowawczym. Zatem w przyszłość środowiska przyrodniczego wpisuje się potrzeba kształtowania świadomości ekologicznej jako aktualne wychowawcze zadanie kierowane do wszystkich grup społecznych, w tym do projektantów, pracodawców i pracowników, a także nauczycieli i wychowawców, m.in. celem poszukiwania metod i technologii pracy bardziej przyjaznych środowisku przyrodniczemu oraz powszechniejszego stosowania niekonwencjonalnych systemów grzewczych – nie tylko w działalności gospodarczej, ale i w gospodarstwach domowych. Kolejny jej element to rozumienie potrzeby rezygnacji, często z wygody i nowoczesności, na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego wyrażonego coraz śmielszym odchodzeniem od używania opakowań niebiodegradowalnych na rzecz właśnie ulegających temu procesowi, czyli w krótkim czasie. To jeden z przykładów zainteresowania czystością otoczenia i podejmowania działań na jego rzecz, które najbardziej trafiają do człowieka jako uczestnika otoczenia. Podjęcie indywidualnych – obywatelskich – działań na rzecz środowiska może mieć miejsce wszędzie, czyli w domu, w obejściu, w miejscu zamieszkania, wreszcie w pracy. Tylko nieustanne kształtowanie postaw przyjaznych środowisku, wyrażonych wysoką świadomością ekologiczną społeczeństwa, jest w stanie ochronić naszą matkę Ziemię i jej wartości<sup>5</sup>. Zadanie to wpisuje się w działania wielu dyscyplin wiedzy, w tym również dotyczących pracy, a zainteresowanych rozpatrywaniem jej z różnych punktów widzenia, w tym maksymalnej jej przyjazności wobec środowiska przyrodniczego. W kwestię te wpisują się postawy, czyli stosunek do przyrody pracowników i pracodawców, których kształtowanie i rozwój staje się zadaniem procesu edukacyjnego, obejmującego m.in. kwestie stosunku do przyrody wszystkich grup społecznych, a także potrzeby organizacji pracy, również przyjaznej środowisku, czego wyrazem powinno być ograniczanie odpadów produkcyjnych, podobnie towarzyszących życiu pozazawodowemu człowieka, które nie jest wolne od odpadów i potrzeby ich właściwego zagospodarowywania. Działania te powinny umożliwić przygotowanie człowieka do życia i pracy w przyjaznej symbiozie ze środowiskiem przyrodniczym. Dlatego zasadne jest spojrzenie na strukturę i problematykę badawczą nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy, wraz z ich odniesieniami do pedagogiki ekologicznej<sup>6</sup> i pokrewnych jej obszarów poznania, celem kształtowania przyjaznych postaw i zachowań wobec środowiska, w tym

<sup>5</sup> Papież Franciszek, *Encylika „Laudato si’”*, Warszawa 2015, s. 4.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 152.



m.in. uczniów wszystkich szkół, uczestników pracy zawodowej, czyli pracowników i pracodawców, a także ich życia pozazawodowego i pozostałych grup obywateli, których życie – w tym wypoczynek – powinny być ukierunkowane na kontakt z otoczeniem, a zatem i przyrodą, wraz z postawą skierowaną na chronienie przyrody, a tym samym stworzenie warunków do jej przetrwania i pozostawienia jej zasobów w stanie co najmniej aktualnym, wraz z jej przekazaniem kolejnym pokoleniom w stanie niezmiennym.

## 2. Pedagogika pracy wobec problemów i potrzeby ochrony środowiska przyrodniczego

Pedagogika pracy uznana w 1972 roku za samodzielną subdyscyplinę pedagogiczną<sup>7</sup>, aktualnie wciąż rozwija się dynamicznie, o czym świadczy wzrastająca liczba pracowników naukowych specjalizujących się w jej obszarze, a także coraz liczniejsze publikacje, konferencje i seminaria naukowe poświęcone jej problematyce. Wspomnieć tu należy również o powołanych w ostatniej dekadzie do życia zakładach lub katedrach pedagogiki pracy w wielu ośrodkach akademickich kraju<sup>8</sup>.

Wzrastający dorobek tej subdyscypliny to wyraz zainteresowania teoretyków i praktyków przedmiotem badań wyznaczonym relacjami *człowiek – wychowanie – praca* oraz rozbudowanym innymi konstelacjami układów, takimi jak: *człowiek – obywatel – pracownik; szkoła – życie – praca czy szkoła – zawód – praca*. Niestety, dotychczas ów dorobek nie czynił z zagadnień środowiska przyrodniczego – poza inicjatywami ze strony jej twórcy<sup>9</sup> – przedmiotu zainteresowań tej subdyscypliny. Nie inicjowano też nad nim zbyt wielu dyskusji, pomimo iż problem zagrożenia dla stanu środowiska przyrodniczego był i wciąż jest akcentowany przez różne światowe autorytety, m.in. przez wszystkich papieży ostatniego półwiecza, na stanowiska których ostatnio powołuje się także obecny papież Franciszek w swojej encyklice *Laudatio si'* (2015)<sup>10</sup>. Wydaje się zatem, że najwyższy już czas, aby subdyscyplina pedagogiczna, jaką jest pedagogika pracy, do swego obszaru badawczego włączyła również środowisko przyrodnicze, w którym żyje,

<sup>7</sup> Uchwała nr 162 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. w sprawie utworzenia Instytutu Kształcenia Zawodowego.

<sup>8</sup> H. Bednarczyk, K. Symela, *Radomskie spotkania z Profesorem Tadeuszem W. Nowackim*, „Pedagogika Pracy” 2002, nr 52.

<sup>9</sup> Zob. przypisy nr 2, 3, 4.

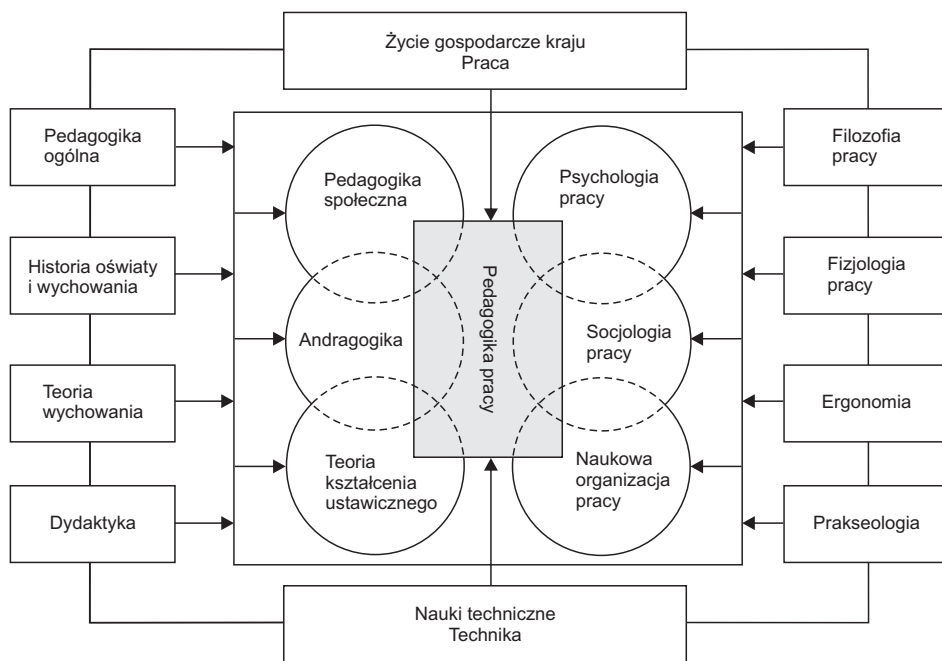
<sup>10</sup> Papież Franciszek, *Encyklika „Laudato si'”*, dz. cyt.

uczy się, pracuje i odpoczywa człowiek, będący podmiotem wszelkiego działania, w tym nauk pedagogicznych – z pedagogiką pracy włącznie. On bowiem jako podmiot – najpierw rozwijający się w domu rodzinnym, a następnie w czasie edukacji formalnej, a potem w pracy – inicjuje wszelkie zmiany, w tym w zakresie dotyczącym środowiska przyrodniczego, poprzez procesy ich przebiegu, czyli ich organizacji. Ich splot nie powinien pomijać zagadnień środowiska przyrodniczego, którego podmiotem jest również sam człowiek. Pracując już, powinien być świadomy oddziaływania wykonywanej pracy na stan środowiska przyrodniczego, co dowodzi zasadności obecności tychże zagadnień w pedagogice pracy. W ten sposób jest szansa, że człowiek w procesie pracy będzie dążył do jak najmniejszej jej uciążliwości dla otoczenia, czyli również i przyrody. Realizacji idei tak rozumianej pracy musi towarzyszyć kształtowanie wysokiej świadomości człowieka o wartościach przyrody, a przez to potrzeba jej chronienia. Niezbędne do tego są odpowiednie programy wychowawcze, kierowane do wszystkich podmiotów uczących się, tj. objętych zarówno edukacją przedzawodową, jak i zawodową, wraz z pracującymi osobami dorosłymi, uczestniczącymi następnie w edukacji postzawodowej. Ta ostanía kierowana być powinna nie tylko do pracowników i pracodawców, ale i do pozostałych obywateli, np. prowadzących gospodarstwa domowe, rolne, czyli rolników – pracowników, producentów. Ważne jest zidentyfikowanie tej grupy nie tylko jako społecznej, ale i jako zawodowej, bowiem nie zawsze utożsamianej z pracownikiem i wytwórcą, a przecież w rolnictwie obowiązują procesy produkcji roślinnej, zwierzęcej, przetwórczej, hodowlanej, sadowniczej itp., które również nie pozostają obojętne dla stanu środowiska przyrodniczego. Rolnicy, podobnie jak i obywatele, właściciele gospodarstw domowych, stan wiedzy o ochronie środowiska mogliby czerpać z prelekcji, odczytów i różnych spotkań proponowanych np. przez jednostki samorządowe i inne lokalne organizacje, ale – najpierw – je również trzeba do tego zadania przygotować. Potrzeba rozwoju zainteresowania społeczeństwa treściami przyjaznymi środowisku to ważny element kształtowania postaw i zachowań przyjaznych środowisku przyrodniczemu. Ich rozwój powinien w najbliższym czasie wzbogacić pola badawcze, wyznaczone teoriami pedagogiki, w tym pedagogiki pracy. Dlatego kompleksy nauk pedagogicznych i nauk o pracy nie mogą dalej pomijać problemów dotyczących środowiska przyrodniczego, ale wpisać je na trwałe w swój zakres tematyczny jako kolejne zagadnienie interdyscyplinarne, co pozwoli na lepsze kształtowanie świadomości ekologicznej społeczeństwa i budowanie jej w holistycznych

modelach, nie tylko na gruncie nauk przyrodniczych, ale i pedagogicznych oraz nauk o pracy z wbudowaną w ich struktury pedagogiką pracy włącznie.

### 3. Środowisko przyrodnicze i pedagogika pracy wyznacznikami modelowania kompleksów nauk pedagogicznych i nauk o pracy

Środowisko przyrodnicze, a także praca oraz człowiek powinni współdziałać w utrzymaniu przyjaznego stanu natury. Tymczasem kompleksy nauk pedagogicznych i nauk o pracy zaprojektowane pod koniec XX wieku pomijały środowisko przyrodnicze w owych strukturach. Tak jest m.in. w modelach Z. Wiatrowskiego<sup>11</sup> z odniesieniami do koncepcji L. Mayera. Potwierdzeniem powyższego stwierdzenia jest treść rysunek 1, który ukazuje związki pedagogiki pracy z naukami pedagogicznymi oraz ich relacje z pracą i życiem gospodarczym, za sprawą struktur nauk o pracy, ale pomija problematykę środowiska przyrodniczego.

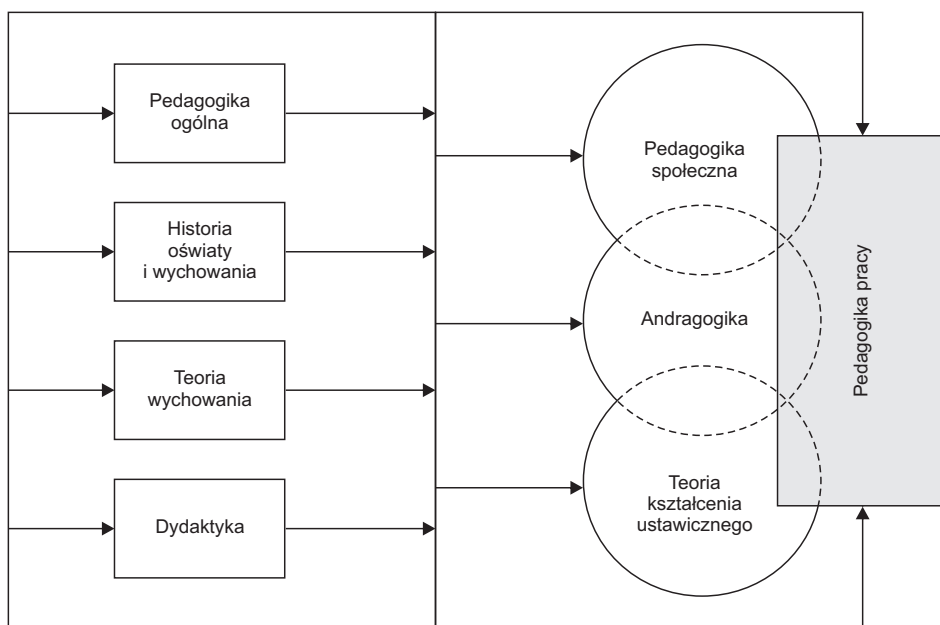


Rys. 1. Miejsce pedagogiki pracy w kompleksie nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy.

Źródło: Z. Wiatrowski 1994, 2000, s. 48, 2004.

<sup>11</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, wyd. I, Bydgoszcz 1980; wyd. II, Warszawa 1985.

Reasumując, treść rysunku 1 unaocznia wspomniane reakcje między pedagogiką pracy a naukami pedagogicznymi oraz naukami o pracy. Dorobek każdej z nich pozwala w sposób wieloaspektowy nie tylko poznawać, ale i badać pracę człowieka, zawód, szkoły przygotowujące do pracy, a opisane kwalifikacjami zawodowymi, a także zjawiska dotyczące człowieka, takie jak jego decyzje i losy zawodowe, w tym losy absolwentów szkół zawodowych, osiągnięcia uczniowskie itp. Stanowią one układy i związki przedmiotowo-treściowe decydujące o przygotowaniu człowieka do pracy, szczególnie zawodowej, a także idei pomyślnego oraz wielostronnego skutecznego udziału pracy w kształtowaniu osobowości człowieka<sup>12</sup>. Zważywszy na fakt, że praca, pozostając pojęciem wielowymiarowym, co wpisuje się w zainteresowanie nią wielu obszarów naukowego poznania, Z. Wiatrowski – obok powyższego zintegrowanego modelu nauk o pracy oraz nauk pedagogicznych – zaprojektował również miejsce pedagogiki pracy w strukturze nauk pedagogicznych, co ilustruje rysunek 2.



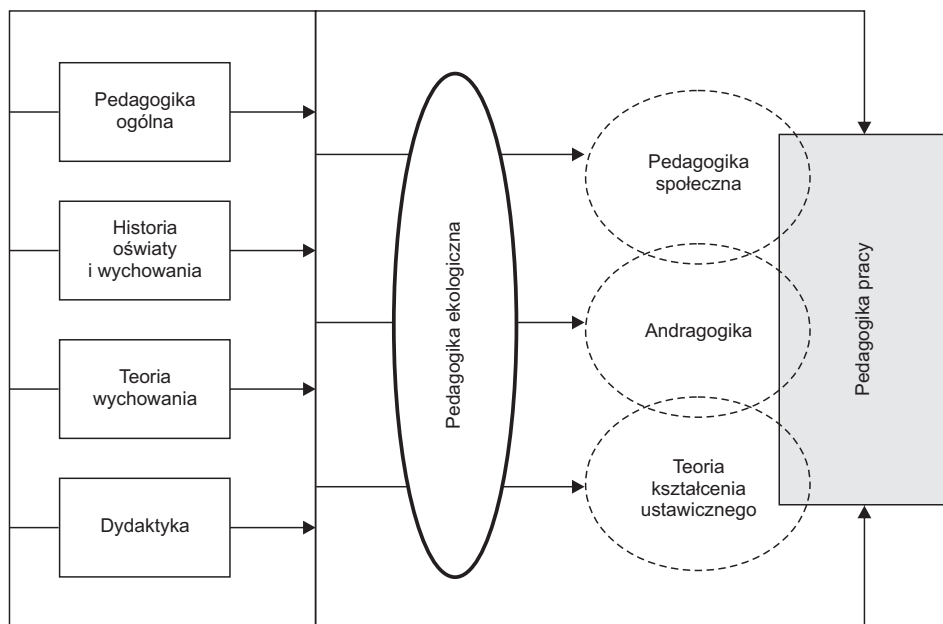
Rys. 2 Pedagogika pracy a inne nauki pedagogiczne.

Źródło: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 47.

Treść rysunku ukazuje pedagogiczny wymiar pedagogiki pracy, integralnie połączonej z pedagogiką społeczną, andragogiką oraz teorią kształcenia

<sup>12</sup> T. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 21-24. Por. T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, dz. cyt., s. 23.

ustawicznego. One, podobnie jak pedagogika pracy, czerpią wiedzę ogólnopedagogiczną z dydaktyki, pedagogiki ogólnej itp. Zależności te ukazuje rysunek 2. Dodatkowo pedagogika pracy zobowiązana jest do ukazywania wielowymiarowego charakteru pracy, interesującego splot wielu dyscyplin wiedzy, nie tylko o charakterze pedagogicznym. W ten ostatni wpisują się również problemy środowiska przyrodniczego, których nie może pominąć pedagogika pracy, jak to czyniła dotychczas, pomimo obserwowanych dynamicznych zmian zachodzących w środowisku przyrodniczym za sprawą właśnie pracy człowieka i jego nienależytej dbałości o zagospodarowywanie odpadów, wręcz ich składowania na łonie przyrody. Działania te wpisały się w katastrofalny stan środowiska przyrodniczego, które oczekuje, podobnie jak i obywatele na co dzień korzystający z zasobów przyrody, na przywrócenie mu co najmniej zadawalającego stanu. Tylko wówczas przyroda stanie się oczekiwanym źródłem obcowania z nią, wraz z odkryciem tkwiących w niej walorów, tak przyjaznych każdej istocie żywej, w tym człowiekowi. Wśród nich aktualnie ważnym działaniem pozostaje potrzeba kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa, wraz z wpisaniem pedagogiki ekologicznej w kompleks nauk pedagogicznych, co ilustruje rysunek 3.



Rys. 3. Pedagogika pracy a inne nauki pedagogiczne wraz z pedagogiką ekologiczną.

Źródło: Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 47  
(z własną adaptacją dla potrzeb edukacji prośrodowiskowej).

Wpisana w treść rysunku 3 pedagogika ekologiczna ilustruje interesującą nas rekonstrukcję modelu nauk pedagogicznych, z usytuowaną w nim pedagogiką. Zasadne jest zdefiniowanie pedagogiki ekologicznej i jej rozumienie. Jedną z propozycji stanowi pogląd W. Okonia, który pod koniec XX wieku uważał, iż pedagogika ekologiczna nie jest to „nowa dyscyplina pedagogiczna, lecz swoiste ukierunkowanie myślenia pedagogicznego; jego przedmiotem jest obszar graniczny teoretycznego myślenia i działania praktycznego, na którym krzyżują się problemy korzystnych dla życia warunków środowiskowych i problemy wychowawcze, [...] wyznaczające sumę celów, wiadomości naukowych i środków sprzyjających wychowaniu środowiskowemu i życiu w naszym zagrożonym świecie”<sup>13</sup>. Dalej autor, konkludując i powołując się na ogromną popularność pedagogiki ekologicznej w cywilizacjach zachodnich, pisze, że „zawdzięczaną przeciwstawianiu się koncepcjom fazowego rozwoju człowieka, a zajmujących się jednostką ludzką w izolacji od zewnętrznych jej warunków rozwoju”<sup>14</sup>, a z pominięciem – czyli niedostrzeganiem – „otoczenia życia człowieka i jego walo-rów”<sup>15</sup>, w które wpisuje się m.in. edukacja, praca czy wypoczynek. Każda ze sfer tegoż działania wpisuje się w kontakt człowieka ze środowiskiem przyrodniczym, a ono wymaga postaw i zachowań przyjaznych przyrodzie. W ten sposób pedagogika ekologiczna wchodzi w problemy wychowania, będące domeną nauk pedagogicznych (zob. rys. 3), które nie mogą pominąć potrzeby kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa. Symbioza człowieka ze środowiskiem przyrodniczym nakłada na edukację potrzebę kształtowania postaw prośrodowiskowych, począwszy od najmłodszych już lat, a kontynuowanych ze zdwojoną energią w domu rodzinnym, a następnie w czasie trwania edukacji i pracy zawodowej. Jej różne postacie, determinowane wiekiem podmiotów korzystających z zasobów przyrody, rozpoznawanie i ocenianie surowców oraz materiałów pomocniczych, w tym energetycznych, to kolejne zadanie wpisane w świadomość ekologiczną człowieka, czy wreszcie spojrzenie na procesy technologiczne pod kątem promocji w nich surowców biodegradowalnych, technologii energo-oszczędnych, tj. przyjaznych środowisku przyrodniczemu, a także należytego zagospodarowania odpadów i ścieków poprodukcyjnych, dopełniają szeroki wachlarz problematyki ważnej dla świadomości ekologicznej społeczeństwa. To zakres wybranej problematyki, skierowanej w stronę edukacji – zarówno szkolnej, jak i pozaszkolnej oraz incydentalnej – wychowawczo

<sup>13</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 152.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Tamże.

ukierunkowanej na ucznia, ale i na pracownik oraz pracodawcę, a także każdego obywatela oczekującego życia w przyjaznym i czystym otoczeniu. Ich udział w kształtowaniu postaw wpisze się w inną, prośrodowiskową organizację życia, pracy i wypoczynku człowieka, dzięki tworzeniu bardziej przyjaznych mu środowisk pracy, które nie mogą być pominięte przez projektanta czy konstruktora, o czym przekonuje najstarszy dokument zawierający zasady poprawnego projektowania. Za taki uznaje się pracę Pollio Marcusa Vitruwiusa *De architectura libri decem* z I wieku p.n.e.<sup>16</sup>, z jej przymiotami przyjaznymi człowiekowi. Są one wciąż aktualne, stanowią treść przemysła S. Cieślakowskiego i T. Kupidury<sup>17</sup> o potrzebie dostrzegania fizycznych i psychicznych oczekiwań człowieka, o procesie pracy. One przyczyniają się nie tylko do: (1) zwiększenia wydajności pracy; (2) zmniejszenia liczby braków, pomyłek popełnionych przez człowieka, a w ślad za tym – reklamacji wadliwych produktów; (3) lepszego wykorzystania czasu pracy, ale i do (1) poprawienia warunków pracy; (2) zwiększenia bezpieczeństwa pracy; (3) zmniejszenia wypadkowości pracy; (4) eliminacji niebezpiecznych i szkodliwych dla zdrowia czynników, a także i dla otoczenia, czyli środowiska przyrodniczego<sup>18</sup>, wreszcie do zwiększenia satysfakcji z pracy i poprawienia samopoczucia pracowników<sup>19</sup>. Powyższe problemy to kolejne zadanie edukacyjne w kontekście zagrożeń z tytułu bagatelizowania problemów prośrodowiskowych, realizowane w różnym czasie i miejscu, na co pozwala edukacja permanentna z jej modelem autorstwa Z. Wiatrowskiego<sup>20</sup>. Ona, podobnie jak kompleksy nauk pedagogicznych i nauk o pracy, wymaga rekonstrukcji w kontekście chociażby zapowiadanej reformy strukturalnej systemu oświaty, a także wpisania treści dotyczących środowiska przyrodniczego w zakres wykształcenia formalnego oraz kontynuowa-

<sup>16</sup> P.M. Vitruvius, *Zehn Bücher über Architektu: De architectura libri decem*, Marix Verlag 2009.

<sup>17</sup> S. Cieślakowski, T. Kupidura, *Nauczanie ergonomii a organizacja bezpiecznych warunków pracy*, „Pedagogika Pracy” 2003, nr 43.

<sup>18</sup> B. Baraniak, *Praca ważną kategorią naukową (poznawczą) i badawczą pedagogiki pracy*, [w:] też i in., *Edukacja i praca człowieka implikacjami dla pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej*, Warszawa 2015; też, *Teoria poradnictwa zawodowego w strukturze treściowej pedagogiki pracy – subdyscypliny naukowej wrażliwej na środowisko przyrodnicze*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa. Od teorii do praktyki*, red. też i in., Warszawa 2016; też, *Gospodarka – zawody – praca problemami wpisanymi w poradnictwo zawodowe promujące środowisko przyrodnicze*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa. Od teorii do praktyki*, red. B. Baraniak i in., Warszawa 2016.

<sup>19</sup> S. Cieślakowski, T. Kupidura, *Nauczanie ergonomii a organizacja...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, dz. cyt., s. 357.



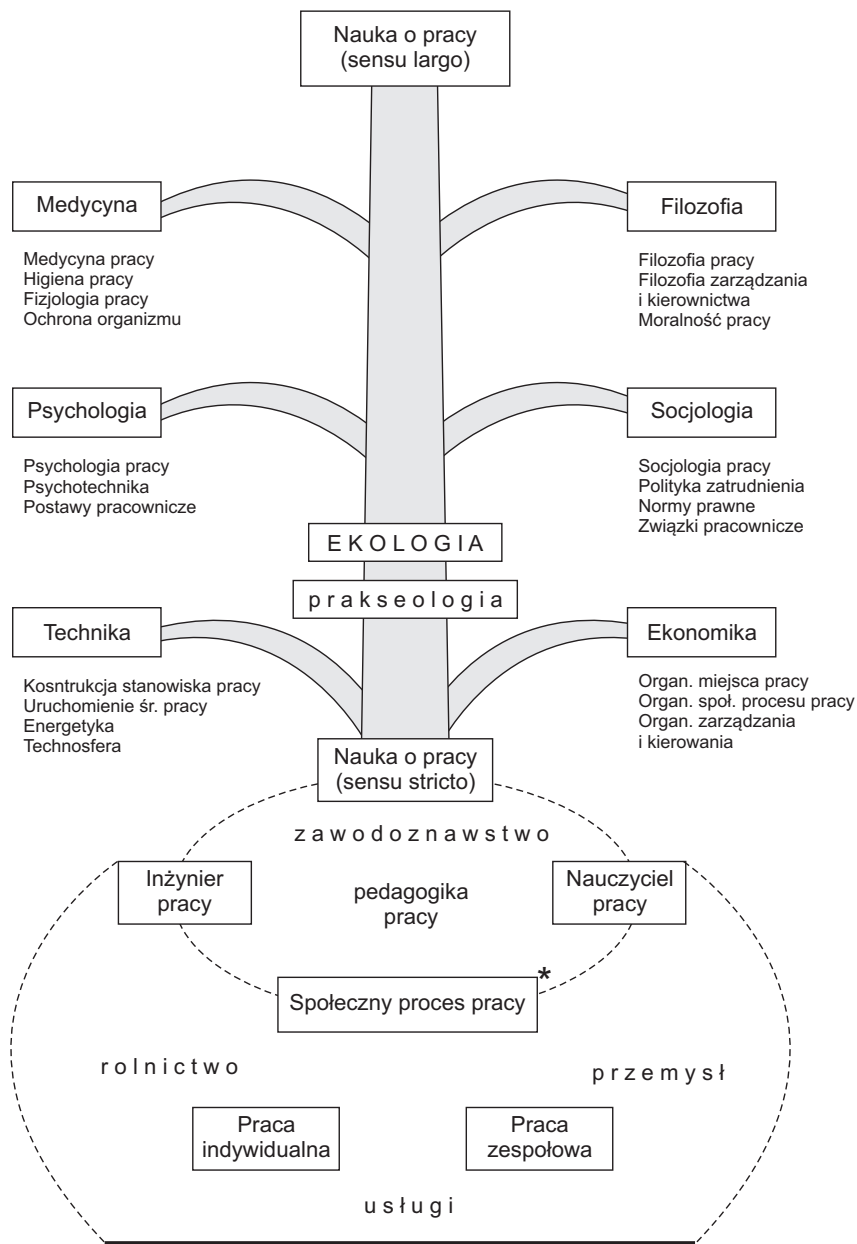
nia próśrodowiskowego trendu w edukacji pozaformalnej, skierowanej do osób dorosłych, w tym pracowników, pracodawców oraz każdego obywatela, wciąż korzystającego z zasobów przyrody. Tylko nadanie całościowego charakteru edukacji ukierunkowanej na środowisko przyrodnicze pozwoli na ukształtowanie odpowiednich postaw, wyrażonych potrzebą jego chronienia. Powszechnie uważa się, że za aktualny stan środowiska odpowiedzialni są w znacznej mierze pracodawcy oraz prowadzący gospodarstwa domowe, a także obywatele korzystający z zasobów przyrody. Dlatego celowe jest kształtowanie nieustannej, ciągłej wrażliwości każdego człowieka na przyrodę. Pomocna okaże się kształtowana świadomość ekologiczna, ukierunkowana na dążenie do nie tyle nieniszczenia przyrody, ile wręcz do jej chronienia. Zatem w odpowiednio ukierunkowanych działaniach edukacyjnych, nie jednorazowych, ale długofalowych, istnieje szansa na przetrwanie przyrody i jej walorów, w czym pomocna będzie kształtowana świadomość ekologiczna wszystkich grup społecznych, począwszy od członków rodziny, poprzez uczniów oraz osoby dorosłe z ich udziałem, w pełnieniu różnych ról społecznych. To ważne zadanie, jakie staje przed edukacją zarówno formalną, jak i nieformalną oraz incydentalną, interesującą zarówno pedagogikę pracy, jak i dyscypliny nauk pedagogicznych oraz nauk o pracy, które powinny mieć swe miejsce w zintegrowanym modelu obejmującym problemy wychowania i pracy, co ilustruje rysunek 4, wzbogacający strukturę nauk o pracy zaprojektowaną przez L. Mayere'a o problemy ekologii, na co w swej koncepcji zwrócił uwagę T. Nowacki<sup>21</sup>, prezentujący potrzebę modelowania kompleksu nauk o pracy o ekologię (zob. rys. 4).

Wyeksponowana w powyższym modelu ekologia jest miejscem, gdzie krzyżują się treści środowiskowe z problemami wychowawczymi ważnymi dla życia każdego człowieka, w tym pracownika i pracodawcy, ukazując potrzebę promowania wątku ekologii w edukacji na zewnątrz<sup>22</sup>, czyli miejscu adekwatnym dla obserwacji otoczenia, tj. znajdującym się w przyrodzie. Jej stan napawa do dedukowania o zaobserwowanych przyczynach degradacji środowiska i włączenia tych zagadnień w procesy edukacyjne człowieka na wszystkich jego etapach rozwojowych.

<sup>21</sup> T.W. Nowacki, *Praca ludzka*, dz. cyt., s. 67.

<sup>22</sup> K.V. Halvorsen, *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju – implementacja wartości do praktyki edukacyjnej*, [w:] *Edukacja środowiskowa w kształceniu nauczycieli. Perspektywa teoretyczna*, red. J. Bałachowicz, K.V. Halvorsen, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2016, s. 95-141.





Rys. 4. Związki nauki o pracy z procesami pracy i współpracującymi dyscyplinami.

Źródło: T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 67 (modyfikacja wg T. Nowackiego schematu L. Meyere zamieszczonego przez M. Trzeciaka, *Elementy nauki o pracy*, PWN, Warszawa 1977, s. 191; zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 53).

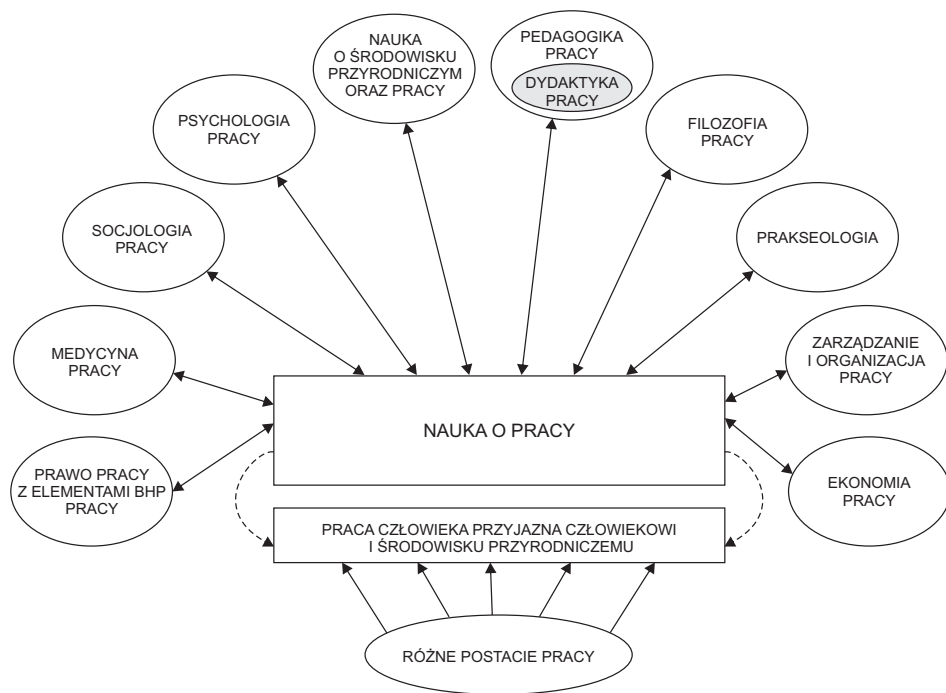
Podtrzymanie tej integracji, czyli nakładania się treści środowiskowych z problemami wychowawczymi w różnych okresach i miejscach, eksponujących stan środowiska przyrodniczego, poprzez obcowanie z nim, ukazuje nieustanną konieczność edukacji człowieka na rzecz środowiska przyrodniczego, wyznaczonego różnymi celami, a w ślad za tym – istnienia działań, które powinny ponad wszystko cenić trwałość oraz uniwersalność przyrody i pozwalać jej na przetrwanie dla kolejnych pokoleń. Szczególnie świadomi powinni być tego zadania pedagogzy pracy, którzy dotychczas nie dostrzegali dokonującej się dewastacji środowiska za sprawą pracy zawodowej człowieka i nie odczuwali potrzeby podejmowania działań na rzecz ochrony środowiska, tj. kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa, wyrażonej m.in. podejmowaniem środowiskowych oddziaływań wychowawczych zarówno podczas edukacji, jak i w czasie samej pracy zawodowej. Najważniejszy zawsze był zysk, ukierunkowujący działalność człowieka, a zwłaszcza pracodawcy, w sposób niekontrolowany doprowadzający do „niezrównoważonego wykorzystania przyrody, powodujący niebezpieczeństwo jej zniszczenia”<sup>23</sup>. Człowiek, postępując w nieprzyjazny dla otoczenia, czyli przyrody sposób, w konsekwencji często doprowadzał do sytuacji szkodliwych, np. wylęgów różnych aerozoli do atmosfery, łąpnięć w wyniku rabunkowej eksploatacji złóż mineralnych. Działania te dostrzeżone i doskonale wyrażone treściami papieskich encyklik zaalarmowały, że kiedyś człowiek, czyli „on sam, padnie ofiarą tej degradacji”<sup>24</sup>, wpisanej w „katastrofę ekologiczną pod wpływem eksplozji cywilizacji przemysłowej”<sup>25</sup>. Człowiek, utożsamiany z twórczą działalnością, powinien być świadomy, że nawet „najbardziej, niezwykle postępy naukowe, najbardziej niesamowite osiągnięcia techniczne, najcudowniejszy rozwój gospodarczy nie łączy się z automatycznym postępem społecznym i moralnym, w ostatecznym rachunku zwracają się one przeciw człowiekowi”<sup>26</sup>. Kontekst ten powinien przyświecać pedagogom pracy, którzy powinni dążyć – analogicznie jak to uczynił Z. Wiatrowski – do integracji obu kompleksów, tj. nauk pedagogicznych i nauk o pracy, ale wspólnie z zagadnieniami ekologicznymi, co ilustruje rysunek 5.

<sup>23</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 152.

<sup>24</sup> Papież Paweł VI, *Przemówienie na forum FAO (1970 r.)*, cyt. za: Papież Franciszek, *Encyklika „Laudato si’”*, dz. cyt., s. 4.

<sup>25</sup> Papież Franciszek, *Encyklika „Laudato si’”*, dz. cyt., s. 4.

<sup>26</sup> Tamże; por. T. Nowacki, *Wychowanie a cywilizacja*, Warszawa 1964, s. 84.



Rys. 5. Nauki o środowisku wpisane w pracę człowieka, różne jej postacie oraz kompleks nauk o pracy (por. model z rdzeniem treściowym: B. Baraniak, *Programy kształcenia zawodowego. Teoria. Metodologia. Aplikacje*, Warszawa 2001, s. 169; por. T. Nowacki, U. Jeruszka, *Dydaktyka pracy*, Warszawa 2008, s. 40).

Treść rysunku 5 ukazuje potrzebę nieustannego weryfikowania treści, czego wyrazem jest wpisanie w kompleks nauk pedagogicznych i nauk o pracy problemów środowiska przyrodniczego, z usytuowaną w nim pedagogiką ekologiczną, upoważnioną do kształtowania świadomości ekologicznej społeczeństwa, począwszy od dzieci, przez młodzież i osoby dorosłe, z pracownikami i obywatelami włącznie. Owo rozwiązanie nadaje edukacji ekologicznej wymiar całościowy, dzięki czemu możliwe staną się oddziaływania wychowawcze promujące przyrodę i jej wartości różnymi kanałami, w tym poprzez edukację medialną, dostępną każdemu obywatelowi. W ten sposób edukacja wpisze się w kolejne współczesne wyzwanie, to jest kształtowanie pożądanych społecznie postaw, w tym w organizację pracy, a nie tylko dążenie do jej ekonomizacji. Tylko wówczas, jeszcze niedostrzegana i niedoceniana ekologia pracy<sup>27</sup>, ma szansę wpisania się w ochronę przyrody. Dlatego nieustannie

<sup>27</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2013, s. 46-50.

należy dążyć do kształtowania wrażliwości środowiska przyrodniczego, a nie jego niszczenia, dzięki eliminowaniu nagannych zachowań człowieka wobec środowiska, w tym człowieka pracującego. One to wciąż pozostają w kręgu zainteresowania pedagogów, w tym pedagogów pracy. Powinny one ekspozować rolę edukacji, dzięki której środowisko przyrodnicze może doczekać się lepszego zrozumienia, poprzez promocję działań edukacyjnych, ukierunkowanych na kształtowanie świadomości ekologicznej. Tego zadania edukacyjnego nie mogą pominąć kompleksy nauk pedagogicznych, wraz z modelem edukacji permanentnej<sup>28</sup>, a dopełniających również struktury nauk o pracy. Wpisane w nie modele edukacji zawodowej ukazują wielość edukacyjnych form przydatnych w upowszechnianiu świadomości ekologicznej różnych grup społecznych, w tym uczących się zawodu i pracujących, a zatem niezbędnych dla pól pedagogicznych i nauk o pracy, bliskich pedagogice pracy, wraz ze środkami pracy, których pozyskiwanie, jak i przetwarzanie powinno mieć charakter wybitnie przyjazny środowisku przyrodniczemu. Kwestie te T. Nowacki ujął m.in. w słynnym schemacie ilustrującym rodzaje tworzyw pracy i czynności z nimi związanych w procesie pracy, co prezentuje rysunek 6, a one powinny być bliskie, czyli znane każdemu człowiekowi bez względu na wiek, tj. uczniowi, pracującym, obywatelom społeczności itp.

Ukazane na rysunku nr 6 elementy procesu pracy powinny promować i rozwijać pracę w środowiskowo przyjaznych człowiekowi warunkach, dążąc – jak napisał T. Nowacki – do poprawy warunków jego pracy, zwłaszcza w zakresie jej uciążliwości, za sprawą zanieczyszczonej atmosfery, towarzyszącej pracy w kopalniach, hutach, fabrykach chemicznych itp.<sup>29</sup> Jest ona również reakcją na rozwój ruchów w obronie środowiska przyrodniczego<sup>30</sup>, o czym też powinni pamiętać konstruktorzy procesów pracy i nowych technologii, a także procesów przydatnych zagospodarowaniu odpadów, wyekspozowanych na powyższym rysunku. Owe odpady ukazują już potrzebę kształtowania postaw ukierunkowanych na prośrodowiskową działalność przedsiębiorstw. Jej wymiarem jest nie tylko pełniejsze wykorzystanie wszelkiego rodzaju potencjału materialnego procesu pracy, ale i ludzkiego, skierowanego nie tylko na maksymalizację zysków, ale również na rozwój działań proekologicznych, dostrzegających potrzeby pracy człowieka w czystym otoczeniu, przyjaznej eksploatacji złóż mineralnych, w zgodzie z racjonalną, a nie rabunkową gospodarką, i ich zasobami.

<sup>28</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, dz. cyt., s. 357.

<sup>29</sup> T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 35.

<sup>30</sup> Tamże; por. również: A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 426-428.



Rys. 6. Rodzaje tworzyw pracy i czynności z nimi związane w procesie pracy.

Źródło: T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 192.

Wreszcie potrzeba zagospodarowywania powstających w procesie pracy odpadów<sup>31</sup> (zob. rys. 6), stosownie do ich właściwości, i niedopuszczanie do zanieczyszczania i zatruwania nimi środowiska przyrodniczego, a czynienia go miejscem bytowania i życia człowieka oraz pozostałych organizmów żywych.

Kolejny próśrodowiskowy wymiar to zawodoznawstwo, którego przyjazny środowisku przyrodniczemu trend jest wyrazem humanizacyjnego podejścia, m.in. przez tworzenie bardziej przyjaznych warunków pracy dla człowieka<sup>32</sup>. T. Nowacki nazwał je uzdrawianiem gospodarki<sup>33</sup> i promowaniem innego modelu pracy, w którym dominują zawody wydające się bardziej przyjaznymi dla człowieka. Z biegiem czasu za takie uznane zostały zawody usługowe. Dzisiaj wiemy, że to założenie nie do końca okazało się prawdziwe, bowiem inne, bardziej nowoczesne metody pracy i wyższe oczekiwania pracownika co do warunków pracy, skierowały się w stronę organizacji stanowisk pracy wyposażonych w klimatyzatory, wielość urządzeń multimedialnych, zużywających dużo energii, wciąż wytwarzanej metodami konwencjonalnymi, a przez to wpisujących się w wysokie wskaźniki emisji dwutlenku węgla do atmosfery.

Bardziej przyjazny środowisku przyrodniczemu wydaje się trend rozwoju i wdrażania do gospodarki zawodów próśrodowiskowych, których przykłady ilustruje tabela 1.

Tab. 1. Wybrane próśrodowiskowe zawody objęte *Klasyfikacją zawodów i specjalizacji* (Dz.U. z dn. 28.04.2014 r.).

Lp.	Nazwa zawodu	Kod zawodu
1	Operator spalarni odpadów komunalnych	313206
2	Operator urządzeń oczyszczania ścieków	313208
3	Edukator ekologiczny	325501
4	Technik analizy i monitoringu środowiska	325508
5	Technik bezpieczeństwa pracy	325509
6	Inspektor ochrony środowiska	325504

<sup>31</sup> Ustawa z dn. 27 kwietnia 2001 r. o odpadach, Dz.U. 2001, nr 62, poz. 628.

<sup>32</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 419.

<sup>33</sup> T.W. Nowacki, *Praca ludzka*, dz. cyt., s. 35.

7	Strażnik ochrony przyrody/środowiska	325507
8	Ładowacz nieczystości stałych	961102
9	Sortowacz surowców wtórnych	961201
10	Robotnik oczyszczalni miasta	961301
11	Ładowacz nieczystości płynnych	961101
12	Operator urządzeń utylizacji surowców zwierzęcych	818902
13	Aparatowy urządzeń utylizacji odpadów toksycznych	313201
14	Technik ochrony środowiska	325511
15	Technik inżynierii środowiska i melioracji	311208
16	Operator urządzeń oczyszczania ścieków	313208

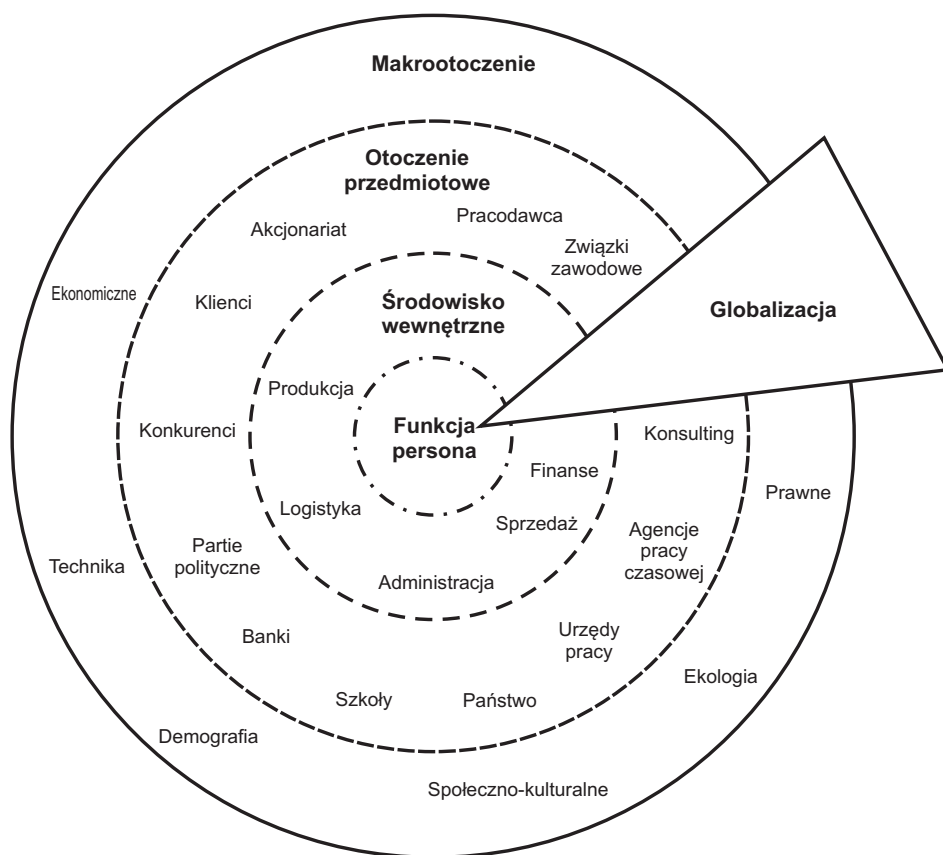
Opracowanie własne na podstawie KZiS z 2014 r., wdrażanej na rynek pracy od 2015 r.

Treść tabeli 1 unaocznia zainteresowanie zawodoznawstwa problematyką ochrony środowiska, czego wyrazem są nowe zawody o tym profilu. Fakt zamieszczenia ich w oficjalnej klasyfikacji świadczy o ich przydatności rynkowej, a nazewnictwo wskazuje na coraz intensywniejsze zainteresowanie decydentów, sprawujących władzę na różnym poziomie, problemami ochrony środowiska. Kolejne propozycje tego typu zawodów czekają na ustawodawcze postępowanie. Interesującymi, przyszłościowymi zawodami wydają się np.: doradca gospodarowania odpadami, technik gospodarki odpadami, specjalista odpadów komunalnych<sup>34</sup> czy też promotor ochrony środowiska w przedsiębiorstwie<sup>35</sup>. Zawody o powyższym sprofilowaniu wpisują się również w zainteresowanie kierownictwa przedsiębiorstw, wpisując problemy ekologiczne w holistyczny model zarządzania organizacją i jej zasobami<sup>36</sup>, usytuowany w modelu teorii zarządzania, jako aktualnie ważny element struktur nauk o pracy, co ilustruje rysunek 7.

<sup>34</sup> K. Sławińska, K. Symela, *Ochrona środowiska w projektach edukacyjnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 3, s. 99.

<sup>35</sup> I. Kacak, K. Skoczylas, *Badania świadomości próśrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 4, s. 139.

<sup>36</sup> A. Poczowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, dz. cyt., s. 46.



Rys. 7. Składniki otoczenia pracy w funkcji kapitału ludzkiego.

Źródło: A. Pochtowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2013, s. 46.

Treść rysunku 7 pokazuje, że w modelu otoczenia – poza kapitałem ludzkim – nie pominięta została ekologia, która nakłada na pracodawców działania na rzecz ochrony środowiska przyrodniczego, a te stwarzają szanse m.in. na pracę w zawodach ekologicznych (zob. tab. 1), wpisujących się w prezentowany model zasobów ludzkich (zob. rys. 7). Dobrą promocją tychże zawodów, a w konsekwencji kwestii ekologicznych w procesach pracy, stał się projekt Leonardo de Vinci „Rozwój standardu kwalifikacji Green Point i jego wdrażanie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej”<sup>37</sup>.

<sup>37</sup> K. Symela, *Rozwój standardu kwalifikacji Green Point i jego wdrażanie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej*, Radom 2014. Zob. również: K. Sławińska, K. Symela, *Ochrona środowiska w projektach edukacyjnych*, dz. cyt. s. 91.



Pokazał on potrzebę uwzględnienia wielu węzłowych problemów, jak np.: (1) przestrzeganie ustawodawstwa z zakresu ochrony środowiska; (2) identyfikacja i zapewnienie zgodności wymogów środowiskowych występujących w przedsiębiorstwie; (3) identyfikacja potencjalnych źródeł zanieczyszczeń środowiska pochodzących z procesów produkcyjnych przedsiębiorstwa; (4) ocenianie rozwiązań ograniczających lub eliminujących emisję zanieczyszczeń środowiska itp. Są to przykładowe zadania wybrane z listy aż 25 o takim charakterze<sup>38</sup>. Ukazują one nie tylko współczesną tendencją, ale też potrzeby upowszechniania problemów ekologicznych na tyle, aby nie były one obce ani otoczeniu wewnętrznemu organizacji, ani zewnętrznemu. Te pierwsze wpisują się w sferę osobowości człowieka, dzięki której zasoby ludzkie ze swoimi cechami osobowościowymi, usposobieniem i dążeniem chcą życia w ładzie i porządku. Sprzyjać temu będzie proekologiczny model pracy, preferowany zgodnie z potrzebą kształtowaną w świadomości ekologicznej. Kontekst ten pozwala na kształtowanie bardziej czystych i przyjaznych dla pracowników i otoczenia stanowisk pracy, wolnych od niepotrzebnych materiałów i odpadów, które bardzo często, niekorzystnie wpływają na stan owego środowiska<sup>39</sup>. Kontekst zarządzania zasobami ludzkimi nie może pominąć etyki ekologicznej, tożsamej dla A. Gromkowskiej-Melosik z eketyką, rozumianej jako „moralne postępowanie człowieka wobec przyrody”<sup>40</sup>, z uwagi na „uznanie ograniczoności zasobów naturalnych Ziemi, traktowanie człowieka jako jednego z elementów przyrody, poprzez odrzucenie antropocentryzmu i zastąpienie jego ekocentryzmem, dążenie do przekazania niezniszczonego środowiska naturalnego kolejnym pokoleniom, optymalna ingerencja człowieka w środowisko naturalne, rozwój świadomości ekologicznej”<sup>41</sup>.

M. Gromkowska-Melosik uważa, że wyeksponowany androcentryzm, wyrażony w destruktywnych zachowaniach i działaniach, można uznać za ważny dla pedagogiki pracy, bo ukazuje cechy charakterystyczne dla typowo męskich, takich jak racjonalność, zorientowanie na dominację, konkurencyjność, indywidualność, których dominacja omal nie doprowadziła do prawie całkowitej zagłady ekosystemu<sup>42</sup>. Żądza zysku na wszelką cenę rządzących, w przewadze reprezentowanych przez mężczyzn, bardzo często kosztem środowiska przyrodniczego i upowszechniania zachowań niezgodnych z etyką

<sup>38</sup> K. Sławińska, K. Symela, *Ochrona środowiska w projektach edukacyjnych*, dz. cyt. s. 91.

<sup>39</sup> T. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, dz. cyt.

<sup>40</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, dz. cyt., s. 433.

<sup>41</sup> E. Kościński, *Podstawowe problemy etyki ekologicznej*, [w:] *Humanistyka i ekologia*, red. B. Andrzejewski, Poznań 1992, s. 68-69.

<sup>42</sup> A. Gromkowska-Melosik, *Pedagogika ekologiczna*, dz. cyt., s. 433.

ekologiczną wyzwoliła wielość ruchów ekologicznych, w które – na zasadzie przeciwieństwa – zaangażowały się kobiety, nazywając swój ruch ekofeminizmem<sup>43</sup>. Jego współczesne realia wpisują się w aktualne trendy promocji i zatrudniania kobiet na coraz wyższych, bardziej eksponowanych stanowiskach, stanowiących obecnie ważny element kapitału ludzkiego, co pozwala mniemać, że również ta aktywność zawodowa kobiet zawsze pragnących żyć oraz dążących do egzystencji w ładzie i porządku nie pozostanie bez wpływu na stan środowiska przyrodniczego, m.in. za sprawą ich wrażliwości i estetyki. Feministyczny wątek współczesnej pracy, wyrażony obejmowaniem coraz wyższych stanowisk przez kobiety, wpisuje się również w promocję trendów pracy, bardziej skierowanych ku środowisku przyrodniczemu i ostrzeganiu oraz promowaniu jego walorów i wartości. Ów trend jest możliwy dzięki zdecydowanie większej wrażliwości kobiet na piękno, a ta uniwersalistyczna wartość, pożądana w rozwoju postaw prośrodowiskowych, powinna pozwolić na utrzymanie stanu środowiska przyrodniczego w postaci co najmniej zastanej – czyli mniej zdewastowanej – dla kolejnych pokoleń. Dlatego zarówno pracownicy, jak i pracodawcy – bez względu na płeć – powinni być świadomi swych działań i promocji postaw na rzecz ekosystemu i jego ochrony, które wyznaczają zadania edukacji – nie tylko szkolnej, ale i pozaszkolnej. W tym kontekście współczesna klasyfikacja nauk pedagogicznych nie może pominąć pedagogiki ekologicznej. Powinna ona pomóc w ukształtowaniu postaw proekologicznych i promocji zachowań wpisanych w treść raportu Europa 2020<sup>44</sup>, rozumianego jako strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju, których wynikiem powinno stać się ograniczenie o 20% emisji dwutlenku węgla w porównaniu do roku 1990 oraz zwiększenie o 30% odnawialnych źródeł energii, co staje się również szansą na wprowadzanie na rynek pracy nowych zawodów o profilu prośrodowiskowym. To kolejny przykład pokazujący przyszłość pedagogiki ekologicznej i jej miejsce w całościowym kompleksie nauk pedagogicznych, ale również i w subdyscyplinarnych obszarach – w tym pedagogiki pracy w szczególności. Dlatego dobrze, że jeden z aktualnych priorytetów ukierunkowanych na ochronę środowiska przyrodniczego staje się impulsem do poszukiwań bardziej ekologicznych rozwiązań w procesach pracy, a tym samym wdrożenie ich do edukacji.

<sup>43</sup> Tamże, s. 433-434.

<sup>44</sup> *Komunikat Komisji Europejskiej „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społeczeństwa”*, Bruksela 2010, [w:] strona internetowa <http://ec.europa.eu/europa/strategia/index.pl>, dostęp z dn. 15.01.2015.

#### 4. Podsumowanie

Dążenie do nowych rozwiązań technologicznych procesu pracy to nie tylko korzyści ekonomiczne, ale też tworzenie bardziej przyjaznego środowiska pracy i życia dla człowieka<sup>45</sup>, a ponadto także i dla przyrody, co wymaga należytego zagospodarowywania odpadów, w myśl propozycji T.W. Nowackiego<sup>46</sup> (zob. rys. 6), pokazującej, że nie tylko pedagogika pracy nie może pozostać obojętna ekologii, ale cały kompleks nauk o pracy i nauk pedagogicznych. Przedstawione próby modelowania kompleksów nauk pedagogicznych i nauk o pracy dowodzą, że najwyższy czas, aby zrekonstruować model zaprojektowany przez Zygmunta Wiatrowskiego w 1985 roku<sup>47</sup>, a nie weryfikowany w nowym tytule jego książki *Podstawy pedagogiki pracy*, wydanym po raz pierwszy w 1994 roku, wraz z kolejnymi wydaniem do roku 2005<sup>48</sup>, wprowadzonym w miejsce tytułu: *Pedagogiki pracy w zarysie*, wydanego po raz pierwszy w roku 1985<sup>49</sup>. Pomimo nowych treści wprowadzonych w okresie dwudziestu lat do pedagogiki pracy, model kompleksu nauk pedagogicznych z usytuowaniem w nim pedagogiki pracy nie ulegał zmianie (zob. rys. 1), a treści dotyczące środowiska przyrodniczego – pomimo ich zaakcentowania przez T. Nowackiego już w 1964 roku<sup>50</sup> – nie zyskały szerszego zainteresowania badaczy. Zatem czas na problemy ochrony środowiska i ekologii oraz wpisanie ich nie tylko w pedagogikę pracy, ale też kompleksy nauk o pracy i nauk pedagogicznych.

**Streszczenie:** Dotychczas mało doceniane środowisko przyrodnicze, wręcz niedostrzeżone przez większość nauk, w tym o pracy, a zatem i przez pedagogikę pracy, obecnie przeżywa renesans. Wyraża się ono w poszukiwaniu metod pracy bardziej przyjaznych środowisku przyrodniczemu, powszechniejszym stosowaniem niekonwencjonalnych systemów grzewczych zarówno w działalności gospodarczej, jak i w gospodarstwach domowych. Zadanie to wpisuje się w specyfikę wielu dyscyplin wiedzy, w tym pedagogicznych, a także kompleksu nauk o pracy, które powinny promować nie tylko zachowania człowieka, ale też życie i pracę w nim.

<sup>45</sup> T. Nowacki, *Wychowanie i praca*, Warszawa 1980, s. 46-50.

<sup>46</sup> Tenże, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, dz. cyt., s. 24-31.

<sup>47</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, dz. cyt.

<sup>48</sup> Tamże.

<sup>49</sup> Tamże.

<sup>50</sup> T. Nowacki, *Wychowanie a cywilizacja*, dz. cyt.

**Słowa kluczowe:** środowisko, środowisko naturalne, środowisko przyrodnicze, człowiek, praca, pedagogika pracy, nauki o pracy, świadomość, świadomość ekologiczna (prośrodowiskowa), kształtowanie świadomości ekologicznej (prośrodowiskowej)

**Abstract:** So far unappreciated, simply unnoticeable by most of work studies, natural environment is presently experiencing a renaissance, which is expressed in searching for more eco-friendly methods of work, wider application of unconventional heating systems, not only in economic activity, but also in households. This task inscribes in activities of different scientific disciplines, including pedagogical and work studies, considering work in various aspects, on the basis of which are trying to reveal expectations towards nature in the work itself and the human – living and working in it.

**Keywords:** environment, natural environment, human, work, pedagogy of work, work studies, awareness, environmental awareness (environmentally-friendly), raising the ecological (environmentally friendly) awareness

## Bibliografia

- Baraniak B., *Człowiek w procesie pracy z perspektywy kierowania i zarządzania*, [w:] *Człowiek i jego współczesne problemy kontekstami pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej*, red. B. Baraniak, B. Galas, B. Krajewska, S. Janiec, Z. Babicki, D. Nawrat, Warszawa 2015.
- Baraniak B., *Edukacja w przygotowaniu człowieka do pracy zawodowej*, Warszawa 2008.
- Baraniak B., *Gospodarka – zawody – praca problemami wpisanymi w poradnictwo zawodowe promujące środowisko przyrodnicze*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa. Od teorii do praktyki*, red. B. Baraniak i in., Warszawa 2016.
- Baraniak B., *Praca ważną kategorią naukową (poznawczą) i badawczą pedagogiki pracy*, [w:] B. Baraniak i in., *Edukacja i praca człowieka implikacjami dla pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej*, Warszawa 2015.
- Baraniak B., *Programy kształcenia zawodowego. Teoria. Metodologia. Aplikacje*, Warszawa 2001.
- Baraniak B., *Teoria poradnictwa zawodowego w strukturze treściowej pedagogiki pracy – subdyscypliny naukowej wrażliwej na środowisko przyrodnicze*, [w:] *Poradnictwo zawodowe w kształtowaniu świadomości ekologicznej społeczeństwa. Od teorii do praktyki*, red. B. Baraniak i in., Warszawa 2016.
- Baraniak B., Wolter E., Sałyga M., Kulpa-Puczyńska M., Brzeziński J., Janiec S., *Edukacja i praca człowieka implikacjami dla pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej*, Warszawa 2015.

- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, wyd. I, Warszawa 2010; wyd. II, 2013.
- Bednarczyk H., Symela K., *Radomskie spotkania z Profesorem Tadeuszem W. Nowackim*, „Pedagogika Pracy” 2002, nr 52.
- Borkowska S., *Motywacja i motywowanie*, [w:] *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Tworzenie kapitału organizacji*, red. H. Król, A. Ludwiczynski, Warszawa 2006.
- Braun S., Braun K., *Ochrona środowiska w zarządzaniu przedsiębiorstwem*, Krosno 1999.
- Cieślakowski S., Kupidura T., *Nauczanie ergonomii a organizacja bezpiecznych warunków pracy*, „Pedagogika Pracy” 2003, nr 43.
- Denek K., *Poza ławką szkolną*, Żary 2008.
- Gromkowska-Melosik A., *Pedagogika ekologiczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006.
- Kacak I., Skoczylas K., *Badania świadomości próśrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 4.
- Keating D.P., *Human Development in the Learning Society*, [w:] *International Handbook of Educational Change*, Part II, eds. A. Hargreaves et al., Dordrecht 1998.
- Komunikat Komisji Europejskiej „Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społeczeństwa”*, Bruksela 2010, [w:] strona internetowa <http://ec.europa.eu/europa/strategia/index.pl>, dostęp z dn. 15.01.2015.
- Kośmicki E., *Podstawowe problemy etyki ekologicznej*, [w:] *Humanistyka i ekologia*, red. B. Andrzejewski, Poznań 1992.
- Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, wyd. I, Radom 1999; wyd. II, 2001; wyd. III, 2003.
- Nowacki T., Jeruszka U., *Dydaktyka pracy*, Warszawa 2004.
- Nowacki T., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Nowacki T., *Metodologia pedagogiki pracy*, Warszawa 1976.
- Nowacki T., *Organizacja i zadania Instytutu kształcenia Zawodowego*, Warszawa 1973.
- Nowacki T., *Wychowanie a cywilizacja techniczna*, Warszawa 1964.
- Nowacki T., *Zagadnienia poradnictwa i zawodoznawstwa*, „Nauczyciel i Wychowanie” 1972, nr 4.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992.

- Papież Franciszek, *Encylika Laudato si'*, Warszawa 2015.
- Parzęcki R., *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia – Wybory – Relacje*, Włocławek 2003.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 07.08.2014 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania*, Dz.U. z dn 28.08.2014 r., poz. 1145 (rozporządzenie weszło w życie z dniem 01.01.2015 r.).
- Skills for Green jobs, Europass subthesisreport. Publication Office of the European Union*, Luxemburg 2010.
- Sławińska K., *Podnoszenie świadomości ekologicznej i z zakresu prawa pracy u osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] *Ochrona pracy jako przedmiot badań pedagogiki pracy*, red. A. Badowska, Radom 2013.
- Sławińska K., Symela K., *Ochrona środowiska w projektach edukacyjnych*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2014, nr 3.
- Uchwała nr 162 Rady Ministrów z dnia 15 czerwca 1972 r. w sprawie utworzenia Instytutu Kształcenia Zawodowego*.
- Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy wraz ze zmianami*, Dz.U. nr 69 z dn. 2008 r., poz. 415.
- Ustawa z dn. 27 kwietnia 2001 r. o odpadach*, Dz.U. 2001, nr 62, poz. 628.
- Vitruvius P.M., *Zehn Bücher über Architektu: De architectura libri decem*, Marix Verlag 2009.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*. Bydgoszcz 1980, wyd. I; Warszawa 1985, wyd. II.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. I, Bydgoszcz 1994; wyd. IV, 2005.

Katarzyna M. Stanek

---

**KOMPETENCJE SPOŁECZNE I ZAWODOWE  
PRACOWNIKÓW SŁUŻB SPOŁECZNYCH  
W OBSZARZE WYMAGAŃ RYNKU PRACY**

**СОЦІАЛЬНІ І ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ  
СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ З УРАХУВАННЯМ  
ВИМОГ РИНКУ ПРАЦІ**

**SOCIAL AND PROFESSIONAL SKILLS OF SOCIAL  
WORKERS IN THE AREA OF LABOUR  
MARKET REQUIREMENTS**

## **1. Wprowadzenie**

Współczesny świat i wiedza o człowieku zmieniają się. Stałej transformacji ulega życie polityczne, kulturowe i społeczne. Sytuacja ta generuje pytania pedagogów, socjologów czy psychologów: Jak radzić sobie z wyzwaniami współczesności? Jak przystosować człowieka do nieuchronnych przemian i wychować pokolenie ludzi, którzy będą skutecznie działać w obliczu zmian? Szczególne znaczenie ma relacja *człowiek – praca* i odpowiedź na pytania: Jak kształcić? Jak przystosować czynności zawodowe do możliwości człowieka oraz relacji społecznych w organizacjach? Obecny rynek pracy wymaga od pracownika wysokich kwalifikacji zawodowych, a przede wszystkim szerokiego wachlarza kompetencji. Dziś dobry pracownik to kompetentny pracownik. Stąd też nacisk, aby już na poziomie kształcenia człowiek wyposażony był nie tylko w wiedzę, którą będzie się posługiwał na przestrzeni pracy zawodowej, ale także w kompetencje jako kluczowy element „wartościowego pracownika”.



Kompetencje – o ile ważne są w każdym zawodzie, o tyle odgrywają szczególną rolę w zawodach społecznych, gdzie niniejsze stanowią często o sukcesie nie tyle samego pracownika, ile klienta, z którym on pracuje.

## 2. Kompetencje – zakres pojęciowy i znaczeniowy

Pojęcie kompetencji wywodzi się od łac. słowa *competentia*, które oznacza ‘praktyczną umiejętność, przydatność, zdolność do wykonywania określonej czynności’. *Słownik języka polskiego* traktuje kompetencje jako „zakres wiedzy, umiejętności i doświadczenia wykorzystywanych w życiu osobistym i zawodowym”<sup>1</sup>. Według twórcy pedagogiki pracy – T. Nowackiego „kompetencje to nadany na podstawie właściwych kwalifikacji zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania i decydowania oraz wydawania sądów w określonym obszarze”<sup>2</sup>.

W. Okoń definiuje kompetencje jako zdolność do osobistej samorealizacji, będącą podstawowym warunkiem wychowania, uważana za rezultat procesu uczenia się<sup>3</sup>.

Podobnie J. Skrzypczak traktuje kompetencje w kategoriach zdolności do czegoś, zależnej zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością<sup>4</sup>, a P. Louart uznaje kompetencje jako zdolności pracowników do posługiwania się wiedzą, umiejętnościami, doświadczeniami i postawami rozważanymi w stosunku do zajmowanego stanowiska lub ich potencjalnych możliwości w stosunku do innych rodzajów działalności<sup>5</sup>.

Wyżej zaprezentowane ujęcia wskazują, iż kompetencje odnoszą się do zestawu umiejętności przydatnych w konkretnym działaniu, a uszczegóławiając – który będzie decydował i określał przydatność do wykonywanej pracy, co związane jest z funkcjonalnością. W polskim systemie edukacji główny nacisk kładzie się na to, co uczeń powinien wiedzieć i umieć, a mniejszą wagę przywiązuje się do tego, jaki powinien być, a to przecież kompetencje świad-

---

<sup>1</sup> A. Krajewska, *Kompetencje personalne i społeczne*, Warszawa: Wydawnictwo Ekonomik – Jacek Musiłkiewicz 2015, s. 6.

<sup>2</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Wydawnictwo ITE w Radomiu 2004, s. 100.

<sup>3</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 1998, s. 174-175.

<sup>4</sup> J. Skrzypczak, *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1998, nr 3, s. 20.

<sup>5</sup> C. Levy-Leboyer, *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext 1997.



czą o tym, jakimi ludźmi będą oni w przyszłości i jak będą sobie radzić z wyzwaniami rynku pracy.

W zakresie kompetencji można wyróżnić kompetencje kluczowe, wśród których OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) oraz DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) zalicza<sup>6</sup>:

1) Interaktywne wykorzystanie narzędzi (języków, technologii informacyjnej) w efektywnym współdziałaniu w środowisku opisanym zależnościami dotyczącymi:

- interaktywnego wykorzystania języka, symboli, tekstu w odniesieniu do umiejętności językowych (czytania, pisania, mówienia), matematycznych (liczenia) i technicznych;
- interaktywnego wykorzystania informacji i wiedzy poprzez krytyczną refleksję nad istotą samej informacji;
- interaktywnego wykorzystania technologii (w tym innowacyjnych), które stawiają przed człowiekiem nowe wyzwania, propozycje, nowe efektywniejsze sposoby pracy i działań pozazawodowych.

2) Współdziałanie w niejednorodnych grupach, będące efektem procesów integracyjnych i globalizacyjnych, w których praca wymaga zdolności:

- nawiązania dobrych kontaktów jako podstawy komunikatywności;
- współpracy w różnych zespołach roboczych (często wielonarodowościowych), o różnych orientacjach i poglądach, podejmujących wspólne zadania;
- zarządzania i rozwiązywania konfliktów w różnych sytuacjach i na różnych stopniach organizowania i kierowania zespołami ludzkimi.

3) Działania autonomiczne, które sprowadzają się do ponoszenia osobistej odpowiedzialności za własne życie i los, a wymagają zdolności:

- uświadamiania sobie własnej indywidualności, tożsamości i potrzeb;
- formułowania i realizowania celów oraz planów życiowych zgodnych z oczekiwaniami i potrzebami;
- uznawania swoich należnych praw i ich egzekwowania.

Zmiany transformacyjne spowodowały stosowanie nowych pojęć w odniesieniu do pracy i pracowników, a one znalazły zapisy w podstawach programowych kształcenia ogólnego w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstaw programowych oraz w dokumentach unijnych

<sup>6</sup> D.S. Rychen, L.H. Salganik, *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen: Hogrefe& Huber 2003.

(*Biała Księga Komisji Europejskiej*, 1997; *Zielona Księga Komisji Europejskiej*, 2002; *Strategia lizbońska*, 2002), gdzie określone zostały kluczowe kompetencje w uczeniu się przez całe życie. W 2006 roku Unia Europejska przyjęła *Krajowe ramy odniesienia kluczowych kompetencji*. Z charakteru kompetencyjnego opisanego trzema grupami umiejętności wynika również kreowana przez Unię Europejską potrzeba zastępowania przygotowania zawodowego przydatnością do zatrudnienia, na którą składają się:

1) umiejętności podstawowe rozumiane jako akumulacja wiedzy oraz posiadane umiejętności i motywacji do dalszego uczenia się (chcieć i umieć się uczyć); szczególną rolę odrywa tu nauczanie języków (w tym co najmniej dwóch języków obcych);

2) umiejętności techniczne typu *know-how*, w tym technologia informacyjna w zakresie posługiwania się urządzeniami kodowania, przetwarzania i wytwarzania informacji;

3) umiejętności społeczne wyrażone kreatywnością, odpowiedzialnością, współpracą, komunikowaniem się<sup>7</sup>.

### 3. Kompetencje społeczne w aspekcie pracy zawodowej

Jednymi z kluczowych kompetencji pożądanymi zarówno w kontekście życia osobistego, jak i zawodowego są kompetencje społeczne traktowane jako zestaw wiedzy, umiejętności i doświadczenia, który decyduje o funkcjonowaniu człowieka w różnych sytuacjach w społeczeństwie<sup>8</sup>.

U. Jakubowska dokonuje uporządkowania i klasyfikacji pojęciowej różnych ujęć kompetencji społecznych<sup>9</sup>:

1. **Kompetencje jako zdolność i/lub umiejętność ogólna:** są to zdolności lub umiejętności interpersonalne człowieka mające charakter niespecyficzny, ujawniający się w zróżnicowanych jakościowo kontaktach społecznych.

2. **Kompetencje jako zdolność lub umiejętność adaptacyjna,** gdzie podstawą jest kompetencja komunikacyjna, definiowana jako umiejętność budowania przez jednostkę wypowiedzi adekwatnych do obiektywnej sytuacji społecznej, a także subiektywnego obrazu sytuacji wytwor-

---

<sup>7</sup> B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy pracy i badań*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2010, s. 170.

<sup>8</sup> A. Krajewska, *Kompetencje personalne i społeczne. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Ekonomik 2015, s. 9.

<sup>9</sup> U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przeгляд Psychologiczny” 1996, nr 3-4, s. 30-35.

rzoney przez partnera komunikacji. Człowiek kompetentny to taki, który ma zdolność adaptacji w zakresie zachowań werbalnych do społecznego kontekstu interakcji.

3. **Kompetencje jako zdolność lub umiejętność do budowania więzi emocjonalnych**, często identyfikowana z kompetencją relacyjną, czyli zdolność do budowania więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, ujmowana w kategoriach definiowania relacji, tworzenia, rozwijania i utrzymywania związków oraz uzyskiwania społecznego poparcia.

4. **Kompetencje jako efektywne porozumiewanie się** polegające na interpretowaniu komunikatu partnera interakcji zgodnie z jego intencjami.

5. **Kompetencje jako zdolność lub umiejętność osiągania własnych celów** bez urażania własnego i cudzego poczucia godności. W celu spełnienia tego warunku jednostka musi być spostrzegawcza, wrażliwa społecznie, co ściśle łączy się z asertywnością.

6. **Kompetencje jako specyficzne umiejętności sprawczo-instrumentalne**, rozumiane jako „stan psychologiczny, aktywizowany przez kontekstualne warunki społecznej komunikacji” (typ interakcji, w której uczestniczy podmiot, faza zażyłości i komunikujących się ze sobą ludzi oraz rodzaj podejmowanych problemów). W tym ujęciu cechą charakterystyczną kompetencji jest sprawczość jednostki w kontaktach międzyludzkich, czyli umiejętność osiągania własnych celów.

Dokonując kompilacji pojęć, U. Jakubowska definiuje kompetencje jako „psychiczne dyspozycje i umiejętności plastycznego, zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi (w sposób bezpośredni lub za pośrednictwem środków masowego przekazu) z równoczesnym zachowaniem kierunku dążeń osobistych”<sup>10</sup> (zob. wykres 1). Tak ujmowana kompetencja wymaga specyficznych zdolności, umiejętności komunikacyjnych, posiadania przez jednostkę pozytywnej samooceny, bycia empatycznym, asertywnym itp. (tabela 1). W efekcie uzyskuje się pozytywne skutki społecznych zachowań, które pozwalają budować pozytywne kontakty interpersonalne, więzi emocjonalne z innymi, realizować cele instrumentalne i interpersonalne<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przeгляд Psychologiczny” 1996, nr 3-4, s. 37.

<sup>11</sup> A. Kanios, *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010, s. 17.



Wykres 1. Model kompetencji społecznych

Tabela 1. Kompetencje społeczne

Przykłady kompetencji społecznych	
nawiązywanie kontaktów	umiejętność negocjowania
budowanie relacji i więzi z innymi ludźmi	zachowania asertywne
współpraca w zespole	wywieranie wpływu na innych
podejmowanie działań dążących do wspólnego celu	autoprezentacja i świadome kreowanie wizerunku
znajomość i stosowanie się do zasad, procedur, regulaminów	efektywne komunikowanie się z innymi
stosowanie w praktyce zasad dobrego wychowania	pozyskiwanie i przekazywanie ważnych informacji
obyście i szacunek do innych kultur	umiejętność planowania
umiejętność rozwiązywania konfliktów	umiejętności organizacyjne

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Krajewska, *Kompetencje personalne i społeczne. Podręcznik*, Warszawa: Wydawnictwo Ekonomik 2015, s. 9.

Tym samym kompetencje społeczne ujmowane są jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytu-

acjach społecznych, nabyte przez jednostkę w toku treningu społecznego<sup>12</sup>. Przyczyniają się one do powodzenia na wielu płaszczyznach funkcjonowania człowieka, m.in. w pracy zawodowej, gdzie najistotniejsza wydaje się relacja z innymi ludźmi.

#### 4. Kompetencje społeczne i zawodowe w zawodzie pracownika socjalnego

Szczególnie znaczenie kompetencje mają w zawodach służb społecznych, gdzie zdolności, kompetencje i umiejętności społeczne są „wyznacznikiem efektywności funkcjonowania jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych”<sup>13</sup>.

B. Szatur-Jaworska definiuje *służby społeczne* jako zorganizowane struktury – w różnym stopniu sformalizowane i o różnej liczebności – realizujące pracę socjalną i społeczno-wychowawczą. Należą one do podmiotów wykonawczych polityki społecznej realizujących usługi społeczne<sup>14</sup>. Służby społeczne w Polsce współtworzy ogół pracowników jednostek pomocy społecznej (w tym jednostek prowadzonych przez podmioty niepubliczne) i pracowników socjalnych – jako wykwalifikowaną część tych służb, spełniającą określone standardy co do wykształcenia i przygotowania zawodowego, zajmującą się świadczeniem profesjonalnych usług społecznych, między innymi pracą socjalną<sup>15</sup>. Odpowiednikiem niniejszej interpretacji jest angielski *personal social services*, który obejmuje wsparcie socjalne oparte na usługach społecznych, udzielane przez programy selektywne, jak i kadrę świadczącą niniejsze usługi<sup>16</sup>. Praca socjalna jest działalnością profesjonalną, co wskazuje na wymóg posiadania kwalifikacji zawodowych (wiedza ogólna i specjalistyczna) oraz kompetencji specjalistycznych, czyli umiejętności niezbędnych pracownikowi w świadczeniu pomocy. Niniejsze potwierdzają badacze podejmujący się zagadnienia profesjonalizacji zawodowej pracowników służb społecznych, w tym pracowników socjalnych,

<sup>12</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: LTD 2001, s. 7.

<sup>13</sup> A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych...*, dz. cyt.

<sup>14</sup> B. Szatur-Jaworska, *Kilka uwag o „życiu wewnętrznym służb społecznych*, [w:] A. Raczaszek, *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 2006, s. 2.

<sup>15</sup> M. Rymsza, *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych 2011, s. 12.

<sup>16</sup> M. Sullivan, *The Development of the British Welfare State*, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, London 1996, s. 195-209.

którzy podkreślają istotne znaczenie kompetencji społecznych w optymalnej realizacji zadań zawodowych<sup>17</sup>.

Działalność zawodowa pracowników socjalnych, zorganizowana instytucjonalnie, przejawia się w trzech głównych typach umiejętności:

- 1) koncepcyjnych, mających największy udział w intelektualnych, twórczych aspektach funkcjonowania jednostek i grup;
- 2) społecznych, służących nawiązywaniu i utrzymywaniu umiejętności porozumiewania się, współpracy między jednostkami, grupami, organizacjami;
- 3) technicznych, które związane są głównie z wykonywaniem czynności manualnych i procesów rutynowych służących najczęściej osiągnięciu celów organizacyjnych<sup>18</sup>.

Amerykańskie Stowarzyszenie Pracowników Socjalnych – National Association of Social Workers (NASW), które czuwa nad standardami profesjonalnymi i etycznymi tego zawodu, w roku 1982 oficjalnie przyjęło obejmującą 12 pozycji klasyfikację podstawowych umiejętności pracy socjalnej. Są to<sup>19</sup>:

- 1) słuchanie innych celowo i ze zrozumieniem,
- 2) dobytek informacji i zestawienie danych istotnych dla przygotowania historii przypadku, diagnozy, raportu,
- 3) tworzenie i podtrzymywanie wspomagających stosunków profesjonalnych,
- 4) obserwowanie i interpretowanie werbalnych i niewerbalnych zachowań, wykorzystanie teorii osobowości oraz metod diagnostycznych,
- 5) angażowanie klientów (jednostek, grup, społeczności) w starania na rzecz rozwiązywania ich własnych problemów) i zdobywanie ich zaufania,
- 6) dyskusowanie drażliwych bądź emocjonalnych tematów w sposób wspierający i niebudzący poczucia zagrożenia,
- 7) opracowywanie innowacyjnych rozwiązań dla potrzeb klientów,
- 8) podejmowanie decyzji o zakończeniu procesu terapeutycznego,

---

<sup>17</sup> A. Solak, *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wyzwaniem zmian współczesnego świata*, „Szkoła – Zawód – Praca”, R. 2013, nr 5-6.

<sup>18</sup> A. Kurcz, *Standardy umiejętności w pracy socjalnej. Samoocena opanowania umiejętności zawodowych*, [w:] *Pracownik socjalny, wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, red. J. Brągiel, A. Kurcz, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2002, s. 106-107.

<sup>19</sup> A. W. Nocuń, J. Szmagałski, *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1998, s. 22.

- 9) prowadzenie własnych badań i interpretowanie wyników badań i literatury,
- 10)mediowanie i negocjowanie pomiędzy stronami,
- 11)zapewnianie kontaktów międzyorganizacyjnych,
- 12)interpretowanie i komunikowanie potrzeb społecznych wobec opinii publicznej, instancji legislacyjnych i dysponentów funduszy.

W Polsce standardy zawodowe pracy socjalnej zawarte zostały w *Dokumentacji programowej dla zawodu pracownik socjalny* (MPIPS, MEN, 1993). Na podstawie tego opracowania wyróżniamy 32 szczegółowe umiejętności pogrupowane w 8 kategorii, z których większość łączy w sobie szereg umiejętności pokrewnych, koniecznych w działalności pracownika socjalnego. Wyróżniamy wśród nich<sup>20</sup>:

- 1) umiejętności metodologiczne,
- 2) umiejętności społeczne (w tym: umiejętności komunikacyjne, nawiązywanie kontaktu),
- 3) umiejętności związane ze stosowaniem wiedzy z zakresu prawa,
- 4) umiejętności wskazywania kompetentnych instytucji,
- 5) umiejętności menedżerskie,
- 6) umiejętność podejmowania decyzji i szybkiej interwencji socjalnej,
- 7) umiejętność stosowania w praktyce wiedzy naukowej,
- 8) umiejętność wykorzystywania zdobyczy techniki podczas wykonywania pracy zawodowej.

Wykonywanie zadań pracowników służb społecznych wskazuje, iż rozmowa jest podstawową umiejętnością w profesjonalnym „działaniu” zarówno po to, by uzyskać informacje o kliencie, jak i w celu motywowania go do zmian, czy współdziałania z klientem lub współpracownikami. Jednocześnie istotną z punktu widzenia pracy z klientem kompetencją społeczną jest asertywność. Jest ona często rozumiana jako cecha osobowości czy zdolność, natomiast lepiej traktować ją jako zbiór umiejętności realizowania własnych celów, w tym obrony własnych praw, wyrażania własnych przekonań, uczuć i myśli w sposób szczerzy i bezpośredni przy poszanowaniu praw innych ludzi<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri 2012, s. 22.



Biorąc pod uwagę umiejętności zawodowe pracownika socjalnego, które składają się na jego kompetencje, w szczególności należy podkreślić te, które wiążą się z koniecznością czynnego reagowania w sytuacjach konfliktowych. Należą do nich umiejętności: prowadzenia mediacji i negocjacji, współpracy z przedstawicielami innych zawodów i instytucjami, twórczego rozwiązywania problemów społecznych, organizowania pracy oraz kierowania zespołem ludzkim, a także skutecznego negocjowania dla osiągnięcia celów pomocy społecznej. Jednakże istotne z punktu widzenia prowadzenia mediacji są także szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne oraz stosowanie technik komunikacyjnych (aktywne słuchanie, parafrazowanie, zadawanie pytań, klawifikacja, itd.) zarówno w mediacji, jak i w pracy socjalnej.

## **5. Kompetencje pracownika socjalnego w systemie edukacji permanentnej**

Zgodnie z art. 15 *Ustawy o pomocy społecznej*<sup>22</sup> do zadań pracownika socjalnego należy w szczególności praca socjalna, prowadzenie i rozwój niezbędnej infrastruktury socjalnej, analiza i ocena zjawisk rodzących zapotrzebowanie na świadczenia z pomocy społecznej, realizacja zadań wynikających z rozeznaczonych potrzeb społecznych, rozwijanie nowych form pomocy społecznej i samopomocy w ramach zidentyfikowanych potrzeb. Przy wykonywaniu zadań pracownik socjalny zobowiązany jest podnosić swoje kwalifikacje zawodowe poprzez udział w szkoleniach i samokształceniu. Szeroki i bardzo zróżnicowany katalog działań wskazuje na wielość ról, jakie musi współcześnie ograć pracownik socjalny. Jest on organizatorem środowiska lokalnego, animatorem, koordynatorem, społecznikiem, pedagogiem i asystentem. Aktywizuje, wspiera i towarzyszy osobom, rodzinom we wzmacnianiu lub odzyskiwaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie. Utrwalenie stabilnego i jednolitego katalogu zadań pracownika socjalnego jest niemożliwe, ponieważ przeobrażenia współczesnego świata stawiają kolejne zadania. Stąd też nowe wyzwania w pomocy społecznej wymagają stałego wzbogacania wiedzy i podnoszenia kompetencji zawodowych. Systematyczne doksztalcanie i doskonalenie umiejętności zawodowych staje się również niezbędne w realiach ciągle zmieniającego się rynku pracy. Zastosowanie różnych form kształcenia permanentnego daje możliwość łatwiejszego dostosowania się do zaistniałych zmian oraz umożliwia bycie konkurencyjnym na rynku pracy. Jedną z form stałego rozwijania się i kształtowania

---

<sup>22</sup> *Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593.



osobowości m.in. poprzez stymulowanie innowacyjności i kreatywności jest samokształcenie. Tradycyjnie mocno zorientowane na samodzielne, indywidualne zdobywanie wiedzy i umiejętności, współcześnie zaś traktowane zarówno jako „proces oświatowy, jak i styl życia, który charakteryzuje się aktywnym poznawaniem świata i siebie, doskonaleniem swej osobowości we wszystkich dziedzinach kształcenia i wychowania, nie tylko umysłowej, ale także społeczno-moralnej, estetycznej i fizyczno-zdrowotnej”<sup>23</sup>.

Analizując wieloaspektowość samokształcenia, należy stwierdzić, że we współczesnym systemie edukacji nie można postawić granicy pomiędzy kształceniem zawodowym a rozwojem indywidualnym i społecznym. Stanowią one łączną płaszczyznę profesjonalizacji i rozwoju osobistego pracownika socjalnego. Podejmowanie procesu samokształcenia na każdym z etapów rozwoju wynika przede wszystkim z indywidualnych potrzeb i aspiracji, które są czynnikiem motywującym do działania. Natomiast zdobyte w procesie samokształcenia doświadczenie w dalszych działaniach edukacyjnych pozwala na ustawiczne podnoszenie kwalifikacji i kształtowanie umiejętności.

Odwołując się do powyższych rozważań, należy podkreślić, iż kształcenie permanentne staje się wyzwaniem współczesnego człowieka. A samokształcenie pozwalające na doskonalenie się w sferze nabywania kwalifikacji i umiejętności społecznych, osobistych i zawodowych nabiera nowego znaczenia. Staje się podstawą zarządzania własną karierą zawodową. Oznacza to, iż dokształcanie i samokształcenie spełnia znaczącą rolę w życiu zawodowym i osobistym pracownika socjalnego nie tylko na etapie przygotowywania się do aktywnego wejścia na rynek pracy, ale także na późniejszym etapie rozwoju zawodowego.

## 6. Podsumowanie

Nowe wyzwania i nowe problemy wskazują na zapotrzebowanie wykwalifikowanych kadr pracowniczych. Mnogość problemów i konfliktów życia społecznego stawia coraz wyższą poprzeczkę z uwagi na pakiet zadań związanych z wykonywanym zawodem. Przeobrażenia świata generują rzeczywistość, w której znaczącą liczbę stanowią osoby bezradne, dotknięte pauperyzacją, chorobami, niepełnosprawnościami, bezrobociem – określane jako wykluczone, z którymi na co dzień w swojej pracy stykają się pracownicy

<sup>23</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1991.

socjalni – wykształceni, świadomi odpowiedzialności, jaką stawia przed nimi wybrana profesja<sup>24</sup>.

Kształtowanie określonych kompetencji człowieka w danym zakresie to zarówno wyposażanie go w określoną wiedzę, którą powinien nie tylko zapamiętać, lecz również zrozumieć, jak i w określone umiejętności, budowanie na bazie wcześniej przyjętej przez niego i zrozumiałej wiedzy. To również wyposażanie poszczególnych osób w swoiste dyspozycje instrumentalne – narzędzia sensownego działania w zależności od charakteru konkretnych kompetencji i celów danego procesu edukacyjnego. Jest to również stwarzanie motywacji do podejmowania czynności związanych bezpośrednio z celami danego działania, odwołującymi się do obszaru tzw. efektywności, a więc między innymi skuteczności, racjonalności, sprawności, ekonomiczności, czasochłonności.

Wyznacznikiem profesjonalizmu w pracy socjalnej jest stosunek pracowników socjalnych do kształcenia ustawicznego oraz podnoszenia kwalifikacji zawodowych i rozwijania umiejętności społecznych. Zmieniające się przepisy, jak i trudne sytuacje życiowe klientów motywują tę grupę zawodową do podnoszenia kwalifikacji. Jak powszechnie wiadomo (ale również potwierdzają to stanowisko badacze), skuteczność i jakość pracy socjalnej zdeterminowana jest w znacznym stopniu kompetencjami zawodowymi osób profesjonalnie zajmujących się pomaganiem, poziomem ich wiedzy oraz umiejętnościami. Rozszerzenie obszarów działań pracowników socjalnych, a także systematyczne powiększanie zakresu zadań pomocy społecznej powoduje, że pracownicy socjalni muszą podejmować coraz bardziej profesjonalne działania, które wymagają od nich szerokiego wachlarza umiejętności zawodowych, jakie stanowią standard oczekiwanych kompetencji.

**Streszczenie:** Współczesność i dynamika zmian życia politycznego, kulturowego, społecznego wyznacza zmiany w obrębie każdej dziedziny życia, w tym na rynku pracy, a także problemów osób i rodzin, które wymagają profesjonalnego wsparcia. Zmiany określają innowacyjne role osobom udzielającym wsparcia i pomocy innym, a przede wszystkim zakres kompetencji, które powinni posiadać, pracując z „drugim człowiekiem”. W gronie tych specjalistów znajdują się m.in. pracownicy socjalni jako przedstawiciele służb społecznych. Stąd też wynika potrzeba wyposażenia ich w odpowiednie kompetencje społeczne i zawodowe, które ułatwią im pracę i zwiększą jej efektywność.

---

<sup>24</sup> B. Matyjas, *Zakres kompetencji pracownika socjalnego w kontekście nowych wyzwań*, [w:] K. Marzec-Holka, *Praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. I, Bydgoszcz 2003, 254-255.

Jakich kompetencji potrzebuje pracownik służb społecznych? Artykuł podejmuje kwestie kompetencji pracowników służb społecznych na przykładzie pracowników socjalnych. Jest jednocześnie próbą odpowiedzi na pytanie: Jaką rolę odgrywają kompetencje na współczesnym rynku pracy? Jakich kompetencji potrzebuje pracownik służb społecznych, aby poprawnie odgrywać swoją rolę jako człowiek i jako profesjonalista. Czy posiadanie kompetencji społecznych i zawodowych pracownika może zwiększyć efekty jego pracy?

**Słowa kluczowe:** rynek pracy, kompetencje społeczne, kompetencje zawodowe, pracownicy służb społecznych, pracownik socjalny

**Abstract:** The present and dynamics of changes of the cultural, social political life appoint changes within every field of the life, in it on the labour market, as well as of problems of persons and families which require the professional support. Changes determine innovative roles for granting persons of the support and the help other but first of all terms of reference which should have working from with the “second man”. Among others social workers are in a circle of these specialists as representatives of social services. From here a need of equipping them with social and professional respective spheres of competence which will make the work easier for them also results and will increase the effectiveness for her.

What competence the employee needs serve social? The article is taking matters of competence of employees of social services on the example of social workers. He is an attempt of the answer to a question simultaneously: what role is competence playing on the contemporary labour market? What competence the employee of social services needs in order correctly to play one’s role as the man and as the professional. Can having of social and professional competence the employee increase effects of his work?

**Keywords:** the labour market, social competence, professional competence, employees of social services, a social worker

## Bibliografia

- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy. Z perspektywy pracy i badań*, Warszawa: Wydawnictwo UKSW 2010.
- Jakubowska U., *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 3-4.
- Kanios A., *Społeczne kompetencje studentów do pracy w wolontariacie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS 2010.
- Krajewska A., *Kompetencje personalne i społeczne*, Wydawnictwo Ekonomik – Jacek Musiłekiewicz, Warszawa 2015.

- Levy-Leboyer C., *Kierowanie kompetencjami*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext 1997.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Liberi Libri 2012.
- Marzec-Holka K., *Praca socjalna. Teoria i praktyka*, t. I, Bydgoszcz 2003.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*, Warszawa: LTD 2001.
- Nocuń A.W., Szmagałski J., *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 1998.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom: Wydawnictwo ITE w Radomiu 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo PWN 1998.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1991.
- Pracownik socjalny, wybrane problemy zawodu w okresie transformacji społecznej*, red. J. Brągiel, A. Kurcz, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2002.
- Rychen D.S., Salganik L.H., *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen: Hogrefe & Huber 2003.
- Rymsza M., *Czy podejście aktywizujące ma szansę? Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce 20 lat po reformie systemu pomocy społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Spraw Publicznych 2011.
- Skrzypczak J., *Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 1998, nr 3.
- Solak A., *Nowe kompetencje pedagogiczne pracowników służb społecznych wzywaniem zmian współczesnego świata*, „Szkola – Zawód – Praca”, R. 2013, nr 5-6.
- Sullivan M., *The Development of the British Welfare State*, Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf, London 1996.
- Szatur-Jaworska B., *Kilka uwag o „życiu wewnętrznym” służb społecznych*, [w:] A. Raczaszek, *Sześćdziesiąt lat polityki społecznej w Polsce*, Katowice: Wydawnictwo „Śląsk” 2006.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej*, Dz.U. 2004, nr 64, poz. 593.

Lidia Lechoczka

---

## **DYSKURS O MARGINALIZACJI I JEJ ZWALCZANIE ZA POMOCĄ USŁUG SOCJALNYCH**

### **ДИСКУРС ЩОДО МАРГІНАЛІЗАЦІЇ ТА БОРОТЬБА З НЕЮ З ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ**

### **THE DISCOURSE OF MARGINALIZATION AND ITS OVERCOMING BY THE SOCIAL SERVICES**

#### **1. Wstęp**

Usługi socjalne stwarzają sposób i możliwość socjalnej ochrony ludzi oraz systematycznej opieki. W trakcie rozwoju cywilizacji możemy zaobserwować kierunek rozwoju różnych form ochrony socjalnej człowieka (bezpieczeństwa socjalnego, zabezpieczenia socjalnego), oczywiście adekwatnie do kontekstu historycznego i sytuacji socjalno-politycznej, rozwoju życia ekonomiczno-gospodarczego, kulturalno-społecznego i obywatelskiego.

Jak przytaczają O. Matoušek i K. Koldinská, pierwsze „instytucje” socjalne w rozwoju historycznym, udzielające długotrwałej pomocy ubogim właśnie za pośrednictwem usług o praktycznym charakterze, to klasztory oraz plebanie: „Kościół był pierwszym usługodawcą służb socjalnych, w tej oto roli był również ogólnospołecznie akceptowany i uznawany”<sup>1</sup>. W ciągu setek lat rozwoju historycznego od średniowiecza aż do dnia dzisiejszego stopniowo zmieniał się charakter życia społecznego, a razem z nim także forma usług socjalnych. Te oto, jeżeli określamy je jako usługi na korzyść ogółu, winny chronić wszystkich członków społeczeństwa przed ryzykiem socjalnym. Jednocześnie powinny być skierowane głównie na korzyść ludzi pokrzywdzonych społecznie, osłabionych i objętych procesem marginaliza-

---

<sup>1</sup> O. Matoušek, K. Koldinská, *Sociální služby*, Praha: Portál 2007, s. 18-19.

cji. Można stwierdzić, że chodzi w nich o pracę, która wykonywana jest na korzyść członków społeczeństwa. Ashman kładzie nacisk na ich aktywniejsze przesłanie, ponieważ pomagają ludziom zabezpieczyć ich własne potrzeby<sup>2</sup>. W większości krajów europejskich termin *usługi socjalne* ma bardzo szeroki zakres i jest często zamiennie stosowany z pojęciem *opieka społeczna*. Ogólnie w krajach UE cały system określany jest jako ochrona socjalna (*social protection*) i zawiera usługi socjalne (*social service*), jak również pomoc socjalną (*social assistance*) i zabezpieczenie socjalne (*social security*)<sup>3</sup>.

Wykonywanie usług socjalnych lub dostęp do służb publicznych zależy od konkretnego modelu i rodzaju państwa opiekuńczego. Pierwszeństwo w europejskich formach usług socjalnych należy do modelu skandynawskiego (na przykład Dania). Ten model służb publicznych wykazuje się znacznym poparciem ze strony polityki socjalnej, która skupia się na wszechstronnej ochronie rodziny. Kolejnym modelem jest model przodujący głównie w ofercie szerokiej palety usług socjalnych również w środowisku domowym, poza ośrodkami opieki społecznej. Nacisk kładzie się na względną samodzielność urzędów miejskich (samorządów), które udzielają i zabezpieczają usługi socjalne z wykorzystaniem własnego budżetu lub finansów państwowych. O współczesnych strategiach i koncepcjach usług socjalnych w zintegrowanej Europie K. Koldinská wyraża się następująco: „[...] można zwrócić uwagę na dążenia Unii Europejskiej w celu zainicjowania przynajmniej wspólnego kierunku w zakresie usług socjalnych. Dzieje się to za pośrednictwem tzw. otwartej metody koordynacji, która tkwi w określeniu wspólnych celów oraz horyzontu czasowego, kiedy dane cele powinny być osiągnięte”<sup>4</sup>.

W społeczeństwie ważne jest, aby usługi socjalne spełniały również funkcje prewencyjne i chroniły obywateli przed marginalizacją.

## 2. Podstawy teoretyczne

Refleksje teoretyczne dotyczące danego tematu wprowadzamy razem ze zwięzłą eksplikacją (tłumaczeniem, wyjaśnieniem) pojęć podstawowych zgodnie z językiem nauki współczesnej. Eksplicitne, naukowo precyzyjne definiowanie głównych kategorii postrzegamy jako podstawowe wymaganie zrozumienia i efektywnego sposobu badania naukowego konkretnej problematyki. „Ponieważ pojęcia są kamieniem węgielnym, na których stawiane są sądy, a z sądów znowu

<sup>2</sup> Za: O. Matoušek, K. Koldinská, *Sociální služby...*, dz. cyt.

<sup>3</sup> I. Tomeš, *Sociální politika – teorie a mezinárodní zkušenost*, Praha: Socioklub 1996, s. 67.

<sup>4</sup> O. Matoušek, K. Koldinská, *Sociální služby*, Praha: Portál 2007, s. 62.

wnioski, wielu błędem przy argumentacji zapobiegniemy tak, że pojęcia określimy najdokładniej, jak to będzie tylko możliwe – zdefiniujemy”<sup>5</sup>.

Badania naukowe dotyczące problematyki marginalności i marginalizacji powinny zostać zrealizowane przede wszystkim na podstawie prac socjalnych, a za punkt wyjścia powinny obrać tę oto opcjonalność: neopragmatyzm (akceptacja stopniowych i praktycznych zmian politycznych i reform socjalnych), poststrukturalizm i socjalny konstruktywizm.

Pierwszym pojęciem, któremu poświęcimy uwagę, jest *marginalność*. Według M. Ivanovej-Šalingovej i Z. Maníkovej pojęcie określone słowem *marginalny* (z łac. *marginalis*) ma znaczenie ‘peryferyjny’ i stosowane jest w różnym kontekście<sup>6</sup>. Wielu socjologów poświęca uwagę ludziom marginalnym. Przytaczamy myśli J. Kellera<sup>7</sup>, który wyrażał się o nich przede wszystkim z perspektywy zasad społeczeństwa komercyjnego, preferowania zysków ekonomicznych oraz porzucania wartości duchowych i spójności społecznej.

A. Vodáková i M. Petrussek w *Wielkim słowniku socjologicznym*<sup>8</sup> nie umieścili pojęcia *marginalny*. Słowo o najbliższym znaczeniu – *marginalizm* (z łac. *marginalia* – ‘skraj, brzeg, krawędź’) – znajduje się na stronie 592. Jego zastosowanie wykorzystywane jest jako oznaczenie specyficznej metody lub całej szkoły neoklasycznej ekonomii (w analizie mikro- i makroekonomicznej). Przedstawiciele – Turgot i Ricard – zajmowali się problemem zmniejszającej się urodzajności gleby.

Kolejnym kierunkiem jest teoria produktywności jako koncepcja neoklasycznej ekonomii. Jednoznacznie potwierdzony jest związek tego oto pojęcia z naukami ekonomicznymi. Pojęcie marginalizacji do socjologii wprowadził Park<sup>9</sup>. W pierwotnym znaczeniu tego słowa jest – według wspomnianego autora – zdefiniowanie członków dwóch lub więcej grup, które różnią się w normach kulturowych i socjalnych. Konotację tego oto pojęcia można dostrzegać jako „granicę” oddzielającą światy o różnych kulturach. Dzisiaj utożsamiane jest ono także z kategorią subkultury, „która przedstawia relatywnie spójny system wartości, opinii i idei”<sup>10</sup>. Stopniowo dochodzi do zmiany konotacji pojęcia, kie-

<sup>5</sup> M. Fürstová, J. Trinks, *Filozofia*, Bratislava: SPN 1994, s. 68.

<sup>6</sup> M. Ivanová-Šalingová, Z. Maníková, *Slovník cudzích slov*, Bratislava: SPN 1990, s. 549.

<sup>7</sup> J. Keller, *Úvod do sociologie*, Praha: SLON 1997.

<sup>8</sup> A. Vodáková, M. Petrussek, *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum 1996, s. 592.

<sup>9</sup> R.E. Park, *Human Migration and the Marginal Man*, „American Journal of Sociology” 1928, 33: 881-893.

<sup>10</sup> M. Lukáč, *Sociálna marginalizácia a sociálna exklúzia v živote rómskeho etnika*, [w:] V. Frk, *Kvalita života v spektre andragogických a sociálno-psychologických disciplín*, Prešov: Akcent Print 2003, s. 122.



dy to dyskurs socjologiczny substytuuje go interpretacją: *marginalność* = „*peryferie*” *społeczeństwa*. Czyli do zmiany dochodzi na granicy między dwoma odmiennymi światami, przy czym za granicą stale coś jest (choć odmiennie), ale istniejące i funkcjonujące. Jednakże być na „peryferii” dla jednostki znaczy nie mieć już żadnej innej życiowej alternatywy lub równowartościowej szansy życiowej, a szansa jest „czymś”, czemu nie warto poświęcać uwagi. Następnie pojęcie zmierzało ku modyfikacji, wyrażającej proces tego oto doświadczenia życiowego, którym jest właśnie pojęcie *marginalizacja*.

Marginalizacja jako proces: „Marginalizacja naprzeciw pojęciu *marginalność* zawiera procedurę odsuwania na peryferie społeczeństwa, zawiera także ważne założenie, że człowiek w społeczeństwie odsuwany jest na margines bez własnego przyczynienia się, działaniem ponadjednostkowych procesów socjalnych, na które nie ma właściwie żadnego wpływu. To znaczy, że nie on jest odpowiedzialny za swoją sytuację życiową, ale działanie struktury socjalnej jest tym elementem, który dynamizuje jego marginalizowaną pozycję”<sup>11</sup>.

Następnie autor objaśnia, że marginalizacja zawsze była – i do dzisiaj jest – narzędziem kontroli socjalnej oficjalnej społeczności, która wypychaniem niewygodnych, dewiacyjnych lub inaczej: „nieposłusznych” i odmiennych jednostek, lub całych grup specjalnych, ściśle chroni swój ład wewnętrzny. W ten sposób na peryferii społeczeństwa zawsze znajdują się ci, którzy nie poddadzą się kongruencji, ale również ci, którzy zakłócili ład swoim zachowaniem czy myśleniem, a także ci, którzy prowadzili inny sposób życia.

Jakie są konsekwencje marginalizacji dla jakości życia socjalnie wykluczonych? Jak uzewnętrzniają się w poszczególnych dziedzinach ich życia społecznego? Jakie mają szanse na wyzwolenie się z peryferii społeczności i integrację? To są pytania, na które trzeba szukać odpowiedzi nie tylko w teorii socjologicznej, ale zwłaszcza w pracy i usługach socjalnych.

Synonimem marginalizacji często staje się ekskluzja społeczna, izolacja społeczna. Według I. Vašečka<sup>12</sup> ekskluzja społeczna i marginalizacja przestają być tematem peryferyjnym badań socjologicznych i przechodzą do starań nie tylko o stworzenie prawdziwego obrazu o ich stanie i przyczynach, ale również o określenie podstawowych hipotez do ich usuwania. I dlatego już w związku z wykluczeniem społecznym aktywnie rozmawia się o inwersyjnych pojęciach (inkluzja społeczna, tożsamość, solidarność, spójność).

<sup>11</sup> Tamże, s. 123.

<sup>12</sup> I. Vašečka, *Sociálna pomoc a princípy jej poskytovania na úrovni lokálneho spoločenstva*, [w:] *Marginalizované skupiny*, red. D. Šlosár, Košice: KSK 2008, s. 16-22.



Pojęcie wykluczenia społecznego występuje u różnych autorów, takich jak: R. Lenoir<sup>13</sup>, J. Verdès-Leroux<sup>14</sup>, A. Pitrou<sup>15</sup>, S. Milano<sup>16</sup>, S. Baud i M. Pialoux<sup>17</sup> oraz inni.

W niektórych dyskursach marginalizacja jako proces utożsamiana jest nie tylko z jej charakterystyką jako tematyki socjalnej (izolacji społecznej, ekskluzji społecznej), ale błędnie identyfikowana jest z tożsamością etniczną niektórych społeczności (na przykład romskich). Pierwszy aspekt koresponduje głównie z paradygmatem pracy socjalnej (zwłaszcza z koncepcją wykluczenia społecznego), ale także z innymi paradygmatami z obrębu nauk społecznych. Refleksja nad koncepcją wykluczenia społecznego wymaga również refleksji nad inkluzją społeczną. Znajdujemy się w kontekście form rozwoju społecznościowego, gdzie we wszystkich formach istotnym warunkiem jest pewna miara spistości społecznej. Dlatego też podstawową kategorią tej tematyki staje się spójność socjalna.

Na płaszczyźnie naukowej możemy ją badać na przykład za pośrednictwem poglądów Durkheima, Luhmanna, Lockwooda, Webera, Parsonsa, Bergera, Luckmanna. Wymagana jest także eksplicytna analiza kolejnych pojęć kluczowych, jakimi są: *integracja społeczna* i *solidarność* (należałoby również zwrócić uwagę na kolejne pojęcia z tym związane: *tożsamość zbiorowa*, *praworządność*, *podział pracy*, *altruizm*, *zaufanie*, *konsensus*, *konflikt*).

W marginalizacji zawarte są dwa główne wymiary wykluczenia społecznego w płaszczyźnie materialnej i terytorialnej. Możliwości analizy marginalizacji skupiają się na wymiarze indywidualnym i socjalnym (instytucjonalnym).

Marginalizacja występuje w sferach:

- życia rodzinnego,
- w sferze wykształcenia,
- w sferze pracy,
- w sferze służby zdrowia,
- w sferze życia obywatelskiego, publicznego,
- w sferze dostępności usług,
- w zagadnieniach bezpieczeństwa, czynności wolnoczasowych oraz ogólnego sposobu jakości życia i innych czynności spójnych społecznie.

<sup>13</sup> R. Lenoir, *Les exclus. Un Français sur dix*, Paris: Seuil 1974.

<sup>14</sup> J. Verdès-Leroux, *Les exclus*, „Actes de la Recherche en Science Sociales” 1997, 19: 61-65.

<sup>15</sup> A. Pitrou, *La vie précaire*, Paris: Editions 1978.

<sup>16</sup> S. Milano, *La pauvreté absolue*, Paris: Hachette 1988.

<sup>17</sup> S. Baud, M. Pialoux, *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris: Fayard 2003.

W ekonomicznym subsystemie marginalizacja odzwierciedla się w świadomości nierównych szans i możliwości na rynku pracy, doświadczeń z dyskryminacją, ograniczonym dostępem do nowych miejsc pracy. Programy inkluzji społecznej winny doprowadzić do zmiany socjalnej, która logicznie powinna prowadzić do życia bez elementów dyskryminacji i z dostatecznym dostępem do wolnych miejsc pracy.

W subsystemie socjalnym marginalizacja wzbudza nieufność do innych ludzi i grup, nieufność do instytucji, towarzyszą jej niewyraźne kontakty socjalne. Usuwanie nieufności w tym obszarze mogłoby wzmocnić głównie socjalne zaufanie, wiarę w instytucje oraz ich użyteczność.

W subsystemie obywatelsko-politycznym marginalizacja objawia się w formie obywatelskiej pasywności i braku zainteresowania sprawami publicznymi. Ponieważ na odwrotnych fundamentach wybudowana jest strategia zrównoważonej społeczności, marginalizacja zabrania jej urzeczywistnienia. Uczestnictwo obywatelskie i udział w sprawach publicznych wytwarzają jednocześnie zasady wspólnoty obywatelskiej. Marginalizacja w kontekście socjokulturalnego subsystemu przedstawia na przykład w związku: *większość – mniejszość* wzajemny dystans społeczny, awersję, nietolerancję oraz różne konflikty. W płaszczyźnie pozytywnej te oto podejścia we wzajemnej socjalnej i kulturowej interakcji określamy za pomocą: pluralizmu kulturowego, respektowania odmienności, uznania, tolerancji oraz poparcia dla instytucji.

### 3. Metody

Niniejszy tekst poświęcony jest przybliżeniu metody naukowej rozpatrywania problematyki marginalizacji. Dla każdej metody naukowej odnoszącej sukces ważne są następujące warunki: znajomość celu, który chcemy naszym staraniem osiągnąć, i znajomość punktu wyjścia. Właśnie to robi z metody czynność powtarzalną i nauczoną (postać uogólnienia poznania, czyli teorię). Według K. Žiakovej i in. „[...] każda metoda naukowa musi być udowodniona poprzez teorię przedmiotu, z którym ma do czynienia. Rozróżniamy dwa podstawowe rodzaje metod: metody stwierdzania stanu rzeczy – metody poznania (czynność poznawcza) oraz metody przemiany stanu rzeczy – metody czynności praktycznych. Metoda naukowa – metoda wykorzystywana przez naukę – w znacznej części jest jedną z metod poznawczych. Metoda naukowa odróżnia się od nienaukowej dodatkowymi znakami, które potęgują wspomniane właściwości czynności metodycznej. Dotyczy to przede wszystkim jej reprodukowalności, dokładności i niezawodności – reliabilności i ogólnej obiektywnej ważności jej wyników

– istotności<sup>18</sup>. Klasyfikacja metod dotyczy poziomu teoretycznego i empirycznego. Wspomiane źródło podaje przegląd metod teoretycznych dotyczących tworzenia i budowania teorii, gdzie do podstawowych należą hipoteza i metoda hipotetyczno-dedukcyjna, modelowanie, aksjomatyzacja, formalizacja i in. Metody empiryczne typowe są dla fazy empirycznej badania, a należą do nich: obserwacja, eksperyment, pomiar, ankieta, rozmowa, klasyfikacja, typologizacja, korelacja i inne.

Na czele stawiamy ambicje takiego naukowego sposobu badania marginalizacji, który zmierza ku formie służby ludziom. W kontekście z pracą socjalną i usługami socjalnymi obszarami badania mogą stać się głównie:

- planowanie społeczne (jako proces, kiedy musimy sprawdzić, czego społeczeństwo naprawdę potrzebuje);
- potrzeby społeczne (oprócz ich identyfikowania potrzebna jest również obiektywizacja i legitymizacja);
  - socjalna i kulturowa obrona poszczególnych grup marginalizowanych;
  - analiza polityki publicznej (transparentna, konsensualna i socjalnie sprawiedliwa polityka rzeczywiście zorientowana na rozwiązywanie problemów społeczeństw marginalizowanych);
  - management socjalny (jako narzędzie rozwiązywania problemów socjalnych w zakresie socjalnym, edukacyjnym, zdrowotnym oraz wybór odpowiedniej strategii wykorzystanej w trakcie przeprowadzania zmiany społecznej);
  - prewencja społeczna;
  - pośredniczenie kulturalne (przy kulturowo odmiennych marginalizowanych społecznościach zrozumieć ich potrzeby, wartości i zainteresowania).

W ten sposób obszary badania korespondują z problematyką marginalizacji jako procesu, kiedy treści skierowane są na: wykluczenie społeczne i getta socjalne, prawa człowieka, zdrowie, przymusowe przesiedlenie, edukację, migrację i inne z wykorzystaniem badania zintegrowanego (kombinacja badań jakościowych i ilościowych).

#### 4. Dyskusja

W ostatniej części pracy przytaczamy praktyczny wymiar usług socjalnych w zwalczaniu marginalizacji społecznych. Współczesna praca socjalna opiera się przede wszystkim na uczestnictwie obywatela w rozwiązywaniu jego problemów, na zainteresowaniu obywatela rozwiązaniem sytuacji, w której się

<sup>18</sup> K. Žiaková a kol., *Ošetrovatel'stvo – teória a vedecký výskum*, Martin: Osveta 2003, s. 29.

znajduje (aby z chęcią inwestował swoje siły do rozwiązania sytuacji problemowej) oraz na stosunku pomiędzy obywatelem a pracownikiem socjalnym. Nowoczesna postawa prowadzi do zmiany w podejściu do rozwiązywania problemów socjalnych obywateli, a to głównie, aby nieprzychylna sytuacja obywatela nie obniżała jego wartości oraz wyjątkowości. Potrzeba wskazać na akceptację obywatela w niesprzyjającej sytuacji, co z jego współpracą umożliwi dokładniejsze zdefiniowanie problemu i sposobu jego rozwiązania. Jest to skuteczne głównie wtedy, gdy interwencja odbywa się w środowisku naturalnym (pomoc udzielona w środowisku naturalnym społeczności ma przewagę nad instytucją). Umożliwia to realizacja usług socjalnych.

Skuteczność usług socjalnych wynika również z tego, że przed członków społeczeństwa stawiane są one w formie poparcia społecznego i nadziei socjalnej. Praca socjalna prowadzona w społecznościach skierowana jest przede wszystkim na zdefiniowanie potrzeb społeczeństwa. Usługi społeczne w przeciwieństwie do pracy socjalnej prowadzonej w społeczeństwie mogą wytwarzać miejsce dla długotrwałej i systematycznej pomocy praktycznej, skierowanej na specyficzne potrzeby społeczeństwa oraz różne czynności obronne. Każde społeczeństwo lokalne ma swoje osobliwości i różnice, które w pracy socjalnej lub w służbach komunalnych należy brać pod uwagę oraz zastosować je w różnych metodach i technikach, które są odpowiednie socjokulturalnie i pod względem wartości.

B. Báštecká i in. skupiają się na interwencjach kryzysowych w terenie, których niezbędność postrzegamy także w udzielaniu usług społecznych społeczeństwu marginalizowanemu<sup>19</sup>. Autorzy tekstu w tej formie interwencji socjalnej określają konieczność otworzenia się pracowników socjalnych na przyszłość społeczeństwa, aby konsekwentnie i zdecydowanie rozpocząć i budować projekt, aby pobudzać do działania i odnaleźć sens tych działań. Wszystko to ma duże znaczenie dla pracowników oferujących usługi socjalne, jak również dla samych społeczności jako grup docelowych. Zastosowaniem paradygmatu behawioralnego oraz strategii „podnoszenia wartości samego siebie i swojego życia” również społeczności marginalizowane mogą przezwyciężać swoje odosobnienie, segregację oraz alienację. Potrzebna im jest „siła słowa”, komunikacja społeczna oraz interakcja w kierunku szerszej okolicy, nie tylko w ramach swojego społeczeństwa. Właśnie wtedy prawdziwym wsparciem społecznym może stać się nie tylko rodzina, społeczność, ale także gmina i inne społeczności lokalne. Stworzenie sieci lokalnej pomocy socjalnej, ochrony socjalnej i opieki socjalnej może stać się korzystnym rozwiązaniem nie tylko dla ludzi znajdujących się na marginesie, ale również dla wszystkich obywateli.

<sup>19</sup> B. Báštecká a kol., *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*, Praha: Grada 2005.

## 5. Zakończenie

Społeczności marginalizowane dotknięte są głównie kryzysem rozwojowym (kryzys polegający na nierozwiązanych zagadnieniach rozwoju). W stosunku do zmiany socjalnej większość społeczeństwa ujawnia elementy rezygnacji i apatii. Dlatego też w trakcie pracy socjalnej i usług socjalnych przeprowadzanych w społecznościach, w ich środowisku, najpierw należy osiągnąć zainteresowanie na wprowadzenie zmiany socjalnej. Taką orientację wskazuje także przez nas zaproponowana strategia „Przemiany osiedli (społeczności marginalizowanych) na osiedla społeczności obywatelskiej” w duchu budowania zrównoważonej społeczności.

Życie człowieka jest wyzwaniem do przewycięzania konfliktów i problemów, które są źródłem własnego odnawiania się, z ujęciem skierowanym na tolerancję, koncentrację sił i energii na pozytywne elementy życia. Usługi socjalne winny stwarzać miejsce na kształtowanie życia wartościowego, bez elementów marginalizacji. Efektywne wypełnianie praktycznej socjalno-inkluzyjnej polityki miałyby być akompaniowane także poprzez integrację obywatelską, czyli z udziałem w życiu publicznym i w zaspokojeniu potrzeb grup marginalizowanych nie tylko na poziomie lokalnym, ale także ogólnonarodowym. Słowami Z. Szatmáry: „myślę, że ten mniejszy, mniejszościowy ma prawo powiedzieć, jak się czuje i czego mu potrzeba, a nie tylko ten większy”<sup>20</sup>.

**Streszczenie:** Rozwiązanie problemu marginalizacji staje się jednym z najaktualniejszych zadań pracy socjalnej i usług społecznych. Usługi społeczne lokalnej społeczności mogą aktywnie brać udział w zwalczaniu problemów socjalnych marginalizowanych grup.

**Słowa kluczowe:** marginalność i marginalizacja, inkluzja społeczna, ochrona socjalna, usługi społeczne, usługi społeczne lokalnej społeczności

**Abstract:** The Solution of Marginalisation is becoming one of the most recent tasks of social work and social services. Community social services (social education) can actively participate in overcoming the social problems of marginalised communities.

**Keywords:** marginalisation, social inclusion, social protection, social services, Community-based social services

<sup>20</sup> Z. Szatmáry, *Budú Rómovia Kurdami Európy?*, „Domino Fórum” 2005, nr 14, s. 12.

## Bibliografia

- Báštecká B. a kol., *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*, Praha: Grada 2005.
- Baud S., Pialoux M., *Violences urbaines, violence sociale. Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris: Fayard 2003.
- Durkheim E., *Sociologie a filozofie*, Praha: SLON 1998.
- Fürstová M., Trinks J., *Filozofia*, Bratislava: SPN 1994.
- Ivanová-Šalingová M., Maníková Z., *Slovník cudzích slov*, Bratislava: SPN 1990.
- Keller J., *Úvod do sociologie*, Praha: SLON 1997.
- Lenoir R., *Les exclus. Un Français sur dix*, Paris: Seuil 1974.
- Lockwood D., *Solidarity and Schism: The Problem of Disorder in Durkheimian and Marxist Sociology*, Oxford: Oxford University Press 1992.
- Lukáč M., *Sociálna marginalizácia a sociálna exklúzia v živote rómskeho etnika*, [w:] V. Frk, *Kvalita života v spektre andragogických a sociálno-psychologických disciplín*, Prešov: Akcent Print 2003, s. 120-131.
- Matoušek O., Koldinská K., *Sociální služby*, Praha: Portál 2007.
- Milano S., *La pauvreté absolue*, Paris: Hachette 1988.
- Park R.E., *Human Migration and the Marginal Man*, „American Journal of Sociology” 1928, 33: 881-893.
- Pitrou A., *La vie précaire*, Paris: Editions 1978.
- Szatmáry Z., *Budú Rómovia Kurdami Európy?*, „Domino Fórum” 2005, nr 14, s. 12.
- Tomeš I., *Sociální politika – teorie a mezinárodní zkušenost*, Praha: Socioklub 1996.
- Vašečka I., *Sociálna pomoc a princípy jej poskytovania na úrovni lokálneho spoločenstva*, [w:] *Marginalizované skupiny*, red. D. Šlosár, Košice: KSK 2008, s. 16-22.
- Verdès-Leroux J., *Les exclus*, „Actes de la Recherche en Science Sociales” 1997, 19: 61-65.
- Vodáková A., Petrusek M., *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum 1996.
- Žiaková K. a kol., *Ošetrovatel'stvo – teória a vedecký výskum*, Martin: Osveta 2003.

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**





Zygmunt Wiatrowski

---

## EDUKACJA W WIEKU SENIORALNYM

### ОСВІТА У СЕНЬОРАЛЬНОМУ ВІЦІ

### SENIOR AGE EDUCATION

#### 1. Wprowadzenie

Kategoria pojęciowa i nazewnicza zarazem – „**edukacja**” – od dawnych czasów pretenduje oraz występuje w wymiarach uniwersalnych, tj. niemal w każdej sytuacji ludzkiego bycia i działania. Analiza wyjątkowo bogatego zestawu opracowań naukowych, dokumentacyjnych i sytuacyjnych oraz ilościowych wskazuje, że odwoływanie się do tej uniwersalnej kategorii pojęciowej – i w dawnych czasach, i w okresie średniowiecza, i w okresie oświecenia, a tym bardziej w czasach nowożytnych i współczesnych – potwierdza, iż ta szczególna nazwa w swojej częstotliwości występowania i stosowania osiąga wymiary porównywalne, przypisywane takim pojęciom uniwersalnym, jak: człowiek, aktywność, rozwój, rodzina, szkoła, nauka, zabawa, praca i inne – niemal wszechobecne.

Nas w tym kontekście interesuje najbardziej edukacja ludzi dorosłych, związanych zarówno z ich aktywnością zawodową, jak również w ich wieku senioralnym. Powyższy akcent skłania do przypomnienia, iż aktualnie wyróżnia się cztery wielkie okresy rozwoju człowieka:

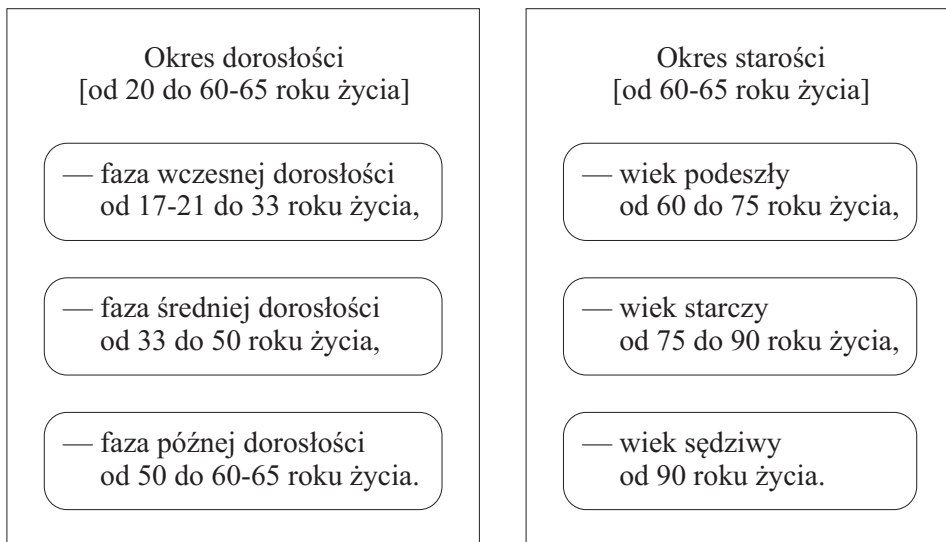
- okres dziecięcy (od urodzenia do 12-13. roku życia);
- okres młodzieńczy (od 12-13. do 18-21. roku życia);
- okres dorosłości (od 18-21. do 60-65. roku życia);
- okres starości – senioralny (od 60-65. roku życia do końca życia).

Przy czym stosownie do ustaleń wcześniejszych E. Eriksona – okres dorosłości jest formułą ogólną (licząc od 18-20. roku życia do końca życia).

Jednak aktualnie, m.in. pod wpływem Międzynarodowej Organizacji Zdrowia w latach 80. minionego wieku, przyjmuje się wiązać z szeroko rozumianym okresem dorosłości dwa okresy, nazywając je: trzeci z kolei – okresem dorosłości związanej z okresem aktywności zawodowej, natomiast czwarty z kolei – okresem starości, coraz częściej nazywanym wiekiem senioralnym.

Dodajmy, że z powyższymi okresami wymienia się po trzy fazy skonkretyzowane.

A oto fazy dorosłości i starości – klasyfikacja z XXI wieku (wg prof. Zygmunta Wiatrowskiego)<sup>1</sup>.



Rycina 1. Fazy dorosłości i starości – klasyfikacja z XXI wieku.

Źródło: opracowanie – Z. Wiatrowski.

Zgodnie z tytułem niniejszego opracowania mówić będziemy o kilku odmianach edukacji, jednak związanej z szeroko rozumianym okresem dorosłości, tj. z okresem dorosłości związanej z aktywnością zawodową i z wiekiem senioralnym (starości).

<sup>1</sup> Z. Wiatrowski, *Człowiek dorosły jako główny przedmiot zainteresowań i badań andragogicznych [Andragogika]*, wersja medialna na stronie internetowej KSW we Włocławku: [http://e-learning.wshe.pl/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=408&Itemid=12](http://e-learning.wshe.pl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=408&Itemid=12); tenże, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom: ITE-PIB 2009.

Dodać jeszcze wypada, że takie odniesienie interesującej nas „edukacji” stanowi aktualnie swoistą powinność edukacyjną naszych czasów.

## 2. „Edukacja” – w zwielokrotnionej wersji nazewniczej i pojęciowej

Najbardziej upowszechniona i najczęściej stosowana definicja „edukacji” brzmi następująco: **„Edukacja – ogół procesów, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych. Znaczenie terminu edukacja było chwiejne: jedni kojarzyli go z wykształceniem [...], inni z wychowaniem. Obecnie upowszechnia się szerokie rozumienie tego terminu jako oznaczającego ogół procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”<sup>2</sup>.**

W miarę rozwoju wiedzy naukowej, szczególnie w XX wieku, a tym bardziej w obszarze nauk pedagogicznych, zaistniało wiele interesujących definicji owej edukacji – różniących się m.in. akcentowaniem różnych ich funkcji, rodzajów i odmian, oczywiście także nazewniczych. W tym właśnie wieku upowszechniono kategorię pojęciową – *edukacja całościowa*, zwana też często *edukacją permanentną* lub *nieustającą*, albo *edukacją ustawiczną*.

W literaturze oraz w codziennej praktyce swoistość podejść i wieloaspektowych analiz owej edukacji, także w wersji psychologicznej, osiąga liczebności rzędu dwu i trzycyfrowego, przekraczając wyobrażenia o realności stanu rzeczy. Nie dziwi zatem okoliczność, że nawet wysokiej rangi specjaliści gubią się w tej wielości i złożoności.

Autor niniejszych rozważań w swoich analizach stanu rzeczy skupił się nade wszystko nad kategorią pojęciową i nazewniczą zarazem – o wymowie międzynarodowej, tj. nad **„edukacją permanentną”**. W *Podstawach pedagogiki pracy* (a wcześniej w *Pedagogice pracy w zarysie* z 1985 roku) ustalił następującą wykładnię zaakcentowanego przed chwilą stanu rzeczy<sup>3</sup>:

W Polsce problematyka kształcenia całościowego ma długą historię i bogatą tradycję. Wyraźniejsze oznaki refleksji nad potrzebą kształcenia cało-

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny* (kilka wydań, w szczególności – Warszawa 1996, s. 64).

<sup>3</sup> Przytaczam świadomie dłuższe fragmenty zapisów z *Podstaw pedagogiki pracy* (wyd. 4, 2005, s. 355 i dalsze).

życiowego przypadają na okres oświecenia, szczególnie zaś na lata wzmożonej działalności Komisji Edukacji Narodowej (koniec XVIII wieku) – będącej w Europie pierwszą centralną, państwową władzą szkolną. Jednak problematyka ta rozległe wymiary uzyskała dopiero w latach 60. ubiegłego wieku, i to głównie w następstwie ożywienia kontaktów z krajami Zachodu. Dzisiaj w kwestii teorii i praktyki edukacji całożyciowej w Polsce wyrażane są różne stanowiska, różne określenia i klasyfikacje oraz różne interpretacje. Przyjęto, że najogólniejszym terminem, który uzyskał powszechne uznanie, jest termin *edukacja permanentna*.

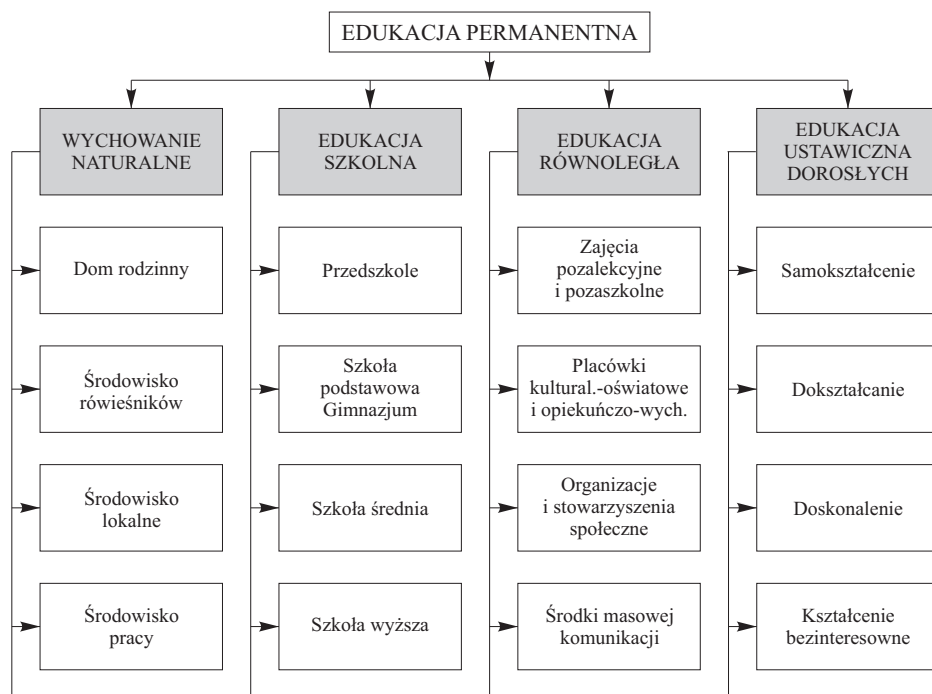
**Przez edukację permanentną rozumie się najczęściej ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całożyciowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich<sup>4</sup>.**

Często w owym procesie całożyciowej edukacji wyróżnia się edukację wyjściową, realizowaną w okresie wychowania naturalnego i w systemie szkolnym, oraz dalszą edukację (pozaszkolną), zwaną edukacją ustawiczną dorosłych, dla których nazwy *edukacja permanentna* i *kształcenie ustawiczne* mogą być stosowane zamiennie. Nie rozstrzygając w tej chwili powyższej dwoistości, stwierdzimy, że w globalnym rozumieniu terminu *edukacja permanentna* dostrzec można cztery podstawowe nurty działań edukacyjnych, co ukazuje rycina 2. Są to:

- wychowanie naturalne – realizowane w domu rodzinnym, w środowisku lokalnym oraz w miejscu zorganizowanej pracy zawodowej;
- kształcenie i wychowanie szkolne – realizowane w kolejnych ogniwach systemu szkolnego, począwszy od przedszkola, aż po szkołę wyższą;
- kształcenie i wychowanie równoległe – realizowane głównie w pozaszkolnych formach organizacyjno-programowych;
- kształcenie ustawiczne – traktowane najczęściej jako kształcenie pozaszkolne lub kształcenie ustawiczne dorosłych.

---

<sup>4</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy* (kilka wydań) oraz inne opracowania i publikacje.



Rycina 2. Edukacja permanentna z uwzględnieniem głównych nurtów działań edukacyjnych.

Źródło: *Podstawy pedagogiki pracy* (kilka wydań), opracowanie – Z. Wiatrowski.

Omówienie powyższych nurtów edukacji permanentnej znajdują zainteresowani w cytowanych wyżej *Podstawach pedagogiki pracy*. Zgodnie z tematem opracowania – nas interesuje głównie nurt czwarty, tj. nurt edukacji ustawicznej dorosłych. W tym zaś zakresie wypada przypomnieć, co następuje:

1) Kształcenie ustawiczne jest ideą edukacyjną o głęboko humanistycznym charakterze, albowiem w centrum swojego zainteresowania stawia człowieka, któremu w imię jego dobra i pomyślności należy stworzyć optymalne warunki i możliwości całościowego uczenia się i kształcenia, zapewniając mu tym samym jak najlepszy rozwój w sferze osobistej, społecznej i zawodowej.

2) Bardziej szczegółowa analiza stanowisk i poglądów licznych rzeczników edukacji permanentnej i kształcenia ustawicznego skłania do stwierdzenia, że aktualnie na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia terminu: „kształcenie ustawiczne”. Są to:

- a) traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego;
- b) traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka.

3) Oznacza to, że dalsze uczenie się stanowi raczej powinność dopełniającą, chociaż w końcu XX wieku zaczęto już mówić o piątej, najogólniejszej powinności człowieka dorosłego – o powinności edukacyjnej<sup>5</sup>.

Z przedstawionych powyżej przypomnień i właściwości edukacji ogólnej wprowadzono następującą definicję:

**Kształcenie ustawiczne dorosłych (w szerokim rozumieniu) to proces systematycznego uczenia się, następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a także w wieku senioralnym.**

### 3. Edukacja w wieku senioralnym

Bogdan Suchodolski w ostatniej swojej pracy zwartej pt. *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, wydanej przez Instytut UNESCO w Hamburgu w 1993 roku, wyróżnił w szeroko rozumianej edukacji permanentnej dwie jej główne postacie: edukację instrumentalną i edukację bezinteresowną<sup>6</sup>.

a) Edukacji instrumentalnej nadał charakter użytkowy, pragmatyczny, związany z przygotowaniem do życia i do pracy oraz prowadzący do kariery, do określonych ról społecznych.

b) Z kolei edukacji bezinteresownej nadał wymiar humanistyczny, zakładający uczenie się dla siebie oraz doskonalenie własnej aktywności sprzyjającej realizacji własnego powołania.

W Polsce już w latach 70. Tadeusz Nowacki pisał: „Kształcenie bezinteresowne zapewnia pełną indywidualizację dróg kształcenia i sprzyja osobowości wewnętrznie wolnej, poszukującej zaspokojenia najżywotniejszych potrzeb życiowych”<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Zob. Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 364, 365, a także dalsze strony rozdziału siódmego.

<sup>6</sup> Pozycja wydana w 1993 roku przez Institut de l'UNESCO pour l'Education w Hamburgu pt. *Education permanente en profondeur* – przetłumaczona w 2003 roku przez prof. Irenę Wojnar i wydana przez Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej w 2003 roku z okazji 100. rocznicy urodzin prof. Bogdana Suchodolskiego.

<sup>7</sup> T. Nowacki, *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976, s. 36.

Także w latach 80. i 90. XX wieku zaczęto upowszechniać różne, wielce zachęcające – głównie społeczność senioralną – formy edukacji bezinteresownej, wśród których szczególnym zainteresowaniem cieszyły się: uniwersytety otwarte, uniwersytety trzeciego wieku i studia językowe oraz przeróżne formy problemowe i kolekcjonerskie.

W wersji Bogdana Suchodolskiego:

1) Najogólniejszą istotą kształcenia bezinteresownego jest, że nie chodzi o życie, w którym liczy się wyłącznie zasada posiadania, ale o życie oparte na koncepcji istnienia.

2) Edukacja bezinteresowna ze swej strony nie ma służyć niczemu innemu, jak tylko samej sobie, tzn. rozwojowi istoty ludzkiej. Tego typu edukacja oznacza dążenie człowieka do wolności.

3) Nauka może także stanowić wartość samą w sobie. Staje się cenna wówczas, gdy pobudza ją poszukiwanie prawdy – i to nawet wtedy, kiedy owa prawda nie przedstawia ani nie oferuje niczego, co wiązałoby się z korzyścią.

4) Aktywność realizowana przez człowieka w sposób spontaniczny i całkowicie swobodny przynosi lepsze wyniki w zakresie zdobytych kompetencji niż działania kierowane wyłącznie zasadą umiejętności.

5) Kształcenie instrumentalne wiąże jednostkę z funkcją, jaką pełni w życiu, zapewniając tej jednostce środki materialne. Kształcenie „bezinteresowne” zaś ze swej strony czyni to życie bogatszym, bardziej swobodnym i pogłębnym<sup>8</sup>.

Dziś można przyjąć, że licznie powoływane przez władze samorządowe rady senioralne, szczególnie w drugiej dekadzie XXI wieku, ale także odwoływanie się do formuł: „wiek senioralny”, „społeczność senioralna” i podobnych – w skali państwa i parlamentu RP oraz dążenie do zastąpienia zdezaktualizowanej nazwy „Uniwersytet Trzeciego Wieku” na „Uniwersytet Wieku Senioralnego”<sup>9</sup> – stwarzają nadzieję, iż wyraźnie poszerza się nurt działań naukowych i społecznych na rzecz utworzenia nowej drogi w sytuacji „starzenia się społeczeństw”.

Z edukacją w wieku senioralnym wiązać zatem należy:

- dążenie do bycia aktywnym także intelektualnie, poznawczo i refleksyjnie;
- dążenie do bycia podmiotem w każdej sytuacji ludzkiego bycia i działania;

<sup>8</sup> B. Suchodolski, *Edukacja permanentna...*, dz. cyt., s. 31 i dalsze.

<sup>9</sup> Zob. m.in. Z. Wiatrowski, *Potrzeba i szansa aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XL, seria C: Nauki Pedagogiczne, z. 14: *Wiek senioralny w teorii i w codzienności*, Włocławek 2015, s. 17–29; także: N.G. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków: Impuls 2015.

– urzeczywistnianie siebie według własnej „modły”, tłumionej często przez długie dotychczasowe lata;

– uznanie wiedzy naukowej oraz popularnonaukowej jako najbardziej optymalnego drogowskazu w swych szczególnych sytuacjach dalszego życia i bycia – zarówno sprzyjających, jak i niesprzyjających człowiekowi w podeszłym i sędziwym wieku.

#### **4. Problem uczenia się przez całe życie – w wersji nadal dyskusyjnej**

W przedstawionej dotychczas projekcji swoistych porad, dostosowanych do wieku senioralnego, jawi się ponownie problem całożyciowego uczenia się. Wprawdzie nabraliśmy już przekonania, że tzw. uroki życia senioralnego stają się z każdym dniem coraz bardziej realne. Z dużym przekonaniem zaczęliśmy głosić, że do dostrzeganych uroków wieku senioralnego przede wszystkim zaliczyć można:

– chęć bycia nadal aktywnym, zdrowym, sprawnym i przydatnym społecznie;

– wiarę nie tylko w Boga, ale także w człowieka, szczególnie spolegliwego, tudzież wiarę w rodzinę i szerszą społeczność oraz w życie jako wartość;

– autentyczne przeżywanie wartości – nie tylko najdonioślejszych, jakimi zawsze były i są: prawda, dobro i piękno, ale także takich, jak: rodzina, praca, miłość, przyjaźń, zdrowie, dalsza edukacja itp.;

– niemalejące, lecz nadal wzrastające zainteresowanie: pełnym poznaniem świata, wiedzą i kulturą oraz ich przejawami;

– czynienie wszystkiego, co możliwe, na rzecz poznania samego siebie i bycia dobrym człowiekiem;

– dążność do dzielenia się swoimi cennymi doświadczeniami rodzinnymi, zawodowymi i społecznymi – szczególnie życiowymi – z innymi;

– odczuwanie potrzeby oraz szukanie i nawiązywanie kontaktów społecznych godnych człowieka w przeróżnych konstelacjach, tym bardziej w wydłużającej się z roku na rok naszej starości, tj. w epoce starzenia się społeczeństwa;

– uznanie zasady całożyciowego uczenia się i potwierdzanie tego własną aktywnością edukacyjną;



– dążenie do pożytecznego wykorzystywania i spędzania wolnego czasu oraz wzbogacania swoich doznań i przeżyć, a tym bardziej swojej osobowości i swojej podmiotowości.

Oczywiście każdy z nas zapewne dostrzeże jeszcze inne akcenty możliwe do pozytywnego, a nawet wyróżniającego ich potraktowania. Już teraz podkreślam jednak, że formułując takie spojrzenie na wiek senioralny, zakładaliśmy i zakładamy nadal, iż istotna rola w tym dążeniu przypaść może również podkreślanej edukacji w wieku senioralnym.

Tymczasem wśród niektórych teoretyków andragogiki (nie tylko w Polsce) zaczęto głosić tezę, iż liczy się aktualnie tylko „uczenie się” oraz że formuła „edukacja ustawiczna” schodzi wyraźnie na plan dalszy. W tej sytuacji rodzą się pytania – czy chodzi tylko o zindywidualizowane uczenie się bez odwoływania się do rozwiązań także instytucjonalnych? Dano temu nawet silny wyraz podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego w Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie w 2009 roku, odbywającym się pod hasłem: „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”<sup>10</sup>. A może chodzi o edukację w wersji autotelicznej i samoistnej, jako że tego rodzaju nastawienia niekiedy stanowią rdzeń treściowy niektórych andragogów – głoszących np. tezę, iż edukacja ustawiczna to już tylko historia? Albo przypuszczenie, że: „Koncepcja kształcenia ustawicznego, rozumiana jako zespół działań i kierowania edukacją przez zewnętrzny podmiot w stosunku do jej uczestników, zaczęła tracić blask i z wolna odchodzi w zapomnienie, a jej miejsce zajęła idea całościowego uczenia się”<sup>11</sup>.

Wydaje się, że andragodzy – właściwi twórcy edukacji dorosłych – nie powinni pomniejszać działań instytucjonalnych w powyższym obszarze problemowym. Zasadne w tym względzie stają się akcenty i podkreślenia Ryszarda Gerlacha, który nawiązując do interesującej pozycji książkowej F. Mayora pt. *Przyszłość świata* (Warszawa 2010), pisze: „Uczenie się przez całe życie obejmuje zarówno rozwój cech indywidualnych, jak i cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach. Obejmuje więc system formalny, tj. szkoły, placówki kształcenia zawodowego i kształcenia dorosłych, uczelnie wyższe, ale także kształcenie nieformalne w domu, w pracy, w społeczności”<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Zob. m.in.: Z. Wiatrowski, *Poziom i kierunki rozwoju refleksji nad stanem andragogiki*, (jw.) t. I, Radom 2010.

<sup>11</sup> J. Kargul, *O całościowym uczeniu się*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, red. nauk. Z. Wiatrowski, Włocławek 2006, s. 279.

<sup>12</sup> R. Gerlach, *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, red. nauk. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, t. I, Włocławek: WTN 2007, s. 150.

A jeśli tak, to wysiłki zainteresowanych własną edukacją oraz organizatorów różnych form edukacyjnych w wersji zinstytucjonalizowanej powinny być podejmowane i rozwijane niejako równolegle, w sposób dopełniający się, tj. w kierunku traktowania dalszej edukacji jako obiektywnej potrzeby okresu aktywności zawodowej oraz nieustannie poszerzanej możliwości – z racji cywilizacyjnego dążenia do społeczeństwa wiedzy i pracy, a tym bardziej do podmiotowego bycia – także w wieku senioralnym.

Ważne jest przy tym, aby całożyciowa edukacja stawała się coraz bardziej i coraz szerzej powinnością każdego człowieka, oczywiście w każdym okresie jego życia, ale także powinnością państwa i społeczeństwa obywatelskiego.

Z określonym zadowoleniem można stwierdzić, że od pierwszych dni, miesięcy i lat XXI wieku, m.in. pod wpływem odpowiednich rekomendacji unijnych, tego rodzaju nastawienia i dążenia stają się już znaczącą oznaką niemal nowej rzeczywistości edukacyjnej, tym bardziej w obszarze edukacji bezinteresownej, realizowanej w dominujących wymiarach właśnie w wieku senioralnym.

**Streszczenie:** Temat przedstawionych rozważań i analiz skłania do zaakcentowania nowego spojrzenia na współczesne tendencje dotyczące wieku senioralnego. Rzecz jest o tyle złożona i niekiedy trudna praxeologicznie, że dotychczasowe przyzwyczajenia w danym zakresie nie korelują z nowoczesnością XXI wieku. Istotne argumenty za i przeciw przedstawiono we wprowadzeniu i w trzech układach problemowo-strukturalnych, którym nadano brzmienie:

- 1) „Edukacja” – w zwielokrotnionej wersji nazewniczej i pojęciowej.
- 2) Edukacja w wieku senioralnym.
- 3) Problem uczenia się przez całe życie – w wersji nadal dyskusyjnej.

Autor opracowania – w tekście i w przypisach – podkreśla m.in., że niektóre stanowiska z analizowanego zakresu publikowano już wcześniej. Tym razem nadano im rangę argumentów dla zastosowanego podejścia systemowego i w pełniejszych wymiarach problemowego oraz modułowego. Oczywiście – pamiętano w tym dążeniu o dokonujących się nieustannie zmianach cywilizacyjnych.

**Słowa kluczowe:** edukacja, edukacja całożyciowa, edukacja permanentna, edukacja ustawiczna, edukacja instrumentalna, edukacja bezinteresowna, powinności edukacyjne.

**Summary:** The head issue of illustrated considerations and analysis, leads to a certain reflection over contemporary tendencies regarding the senior age. The above matter is insofar complex and praxeologically straitened, that any previous customs in the field do absolutely not correlate with the modernity of the 21<sup>st</sup> century.

The essential arguments for and against were illustrated within the introduction and three problematic-structural sections which sound as:

- 1) “Education” in its multiplied terminological and conceptual version.

2) Education within the senior age.

3) The aspect of lifelong learning – in its still arguable version.

The author of the following research paper – inside the text and footnotes, highlights that a few of opinions covering the discussed issue have been already published. This time, one gave them a significance of very important arguments for applied systemic approach and more precisely, problematic and modular approach. Obviously, in the course of the problem, we cannot forget about constant and systematic changes of our civilization.

**Keywords:** education, lifelong education, permanent education, continuous education, instrumental education, selfless education, educational duties

## Bibliografia

- Gerlach R., *Ustawiczne uczenie się w kontekście społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, red. nauk. Z. Wiatrowski, K. Ciżkowicz, t. I, Włocławek: WTN 2007.
- Kargul J., *O całonocnym uczeniu się*, [w:] *Pedagogika pracy i andragogika w konstelacji europejskiej i globalnej*, red. nauk. Z. Wiatrowski, Włocławek 2006.
- Nowacki T., *Dydaktyka doskonalenia zawodowego*, Wrocław 1976.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny* (kilka wydań, w szczególności: Warszawa 1996).
- Pikuła N.G., *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków: Impuls 2015.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna – rozdroża i nadzieje*, Warszawa 2003.
- Wiatrowski Z., *Człowiek dorosły jako główny przedmiot zainteresowań i badań andragogicznych [Andragogika]*, wersja medialna na stronie internetowej KSW we Włocławku: [http://e-learning.wshe.pl/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=408&Itemid=12](http://e-learning.wshe.pl/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=408&Itemid=12).
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Potrzeba i szansa aktywnego życia i bycia w wieku senioralnym*, „Zeszyty Naukowe WSHE”, t. XL, seria C: Nauki Pedagogiczne, z. 14: *Wiek senioralny w teorii i w codzienności*, Włocławek 2015.
- Wiatrowski Z., *Poziom i kierunki rozwoju refleksji nad stanem andragogiki*, [w:] *I Ogólnopolski Zjazd Andragogiczny – w Uniwersytecie Jagiellońskim – pod hasłem: „Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego”*, t. I i II, Radom 2010.



Мирослава Вовк

---

**ЗРОСТАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ  
В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ  
ВЧИТЕЛІВ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

**WZROST KULTURY AKADEMICKIEJ W UNIWERSYTECKIM  
KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI:  
WYMIAR METODOLOGICZNY**

**THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC CULTURE  
OF FUTURE TEACHERS UNDER UNIVERSITY EDUCATION:  
METHODOLOGICAL DIMENSION**

У контексті сучасної соціокультурної кризи інтелектуальний, духовний, творчий розвиток нації і окремої особистості значною мірою забезпечують університети, в основу діяльності яких покладено пріоритети фундаментальної освіти, синтезу наукових знань та освітньої практики, культуровідповідності, полікультурності, сталого розвитку. З-поміж ключових пріоритетів варто означити академічну культуру, яка визначає унікальність культурно-освітнього простору університету, є особистісною і професійною якістю студента та викладача, ціннісною основою педагогічного і наукового фаху.

На всіх етапах історичного поступу українського суспільства університети формували гуманітарну еліту, яка становить людський капітал нації. У сучасних соціокультурних умовах діяльність цих навчальних закладів спрямована на підвищення якості і конкурентоспроможності національної освіти, прискорення інтеграції України в міжнародний освітній простір. Упродовж другої половини ХІХ – на початку ХХІ ст. у класичних університетах відбувалось становлення теоретико-методологічних засад і освітніх традицій вивчення гуманітарних, філологіч-

них, українознавчих наук. Викладачі класичних університетів на основі вивчення мови, фольклору, літератури, історії, культурних традицій розвивали ідеї національної ідентичності, діалогу культур і гуманізму, формували наукові школи, створювали наукові осередки, сприяли диференціації наук на засадах інтердисциплінарності, зумовили становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів, дослідників.

Досвід розвитку академічної культури майбутнього педагога в умовах університетської освіти є вагомим чинником інноваційного реформування неперервної педагогічної освіти. Відповідно визначені у «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», підготовленій науковцями Національної академії педагогічних наук України за редакцією В. Кременя (2016), ціннісні пріоритети розвитку національної освіти суголосні з основними детермінантами трансформації університетів як потужних осередків розвитку наукової думки та збереження освітніх традицій. З-поміж них: практична реалізація нової методології розвитку української освіти (цілі та цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, спрямованість до європейських та світових освітніх і наукових просторів тощо); утвердження людино-центрованої парадигми освіти, компетентнісного підходу, концепції вимірюваності освітньої якості; формування і всебічна підтримка сприятливого освітньо-культурного середовища<sup>1</sup>.

Упродовж XIX ст. – у перші десятиліття XX ст. в умовах університетів формувались засади наукових шкіл, освітні традиції, науково-професійне середовище, яке вирізнялось фундаментальністю, інноваційністю, постійним дослідницьким пошуком, неперервним оновленням змісту гуманітарних дисциплін, активізацією науково-дослідницьких пошуків студентів. Відповідно означені аспекти створювали підвалини академічної культури науково-освітнього простору університету. З ініціативи творчих, ерудованих, науково талановитих, національно свідомих, європейськи зорієнтованих, громадсько активних викладачів університетів здійснювалась щодо студентської молоді активна педагогічна дія, що зумовило своєрідне «назрівання» наукового руху в Україні, визначило тенденції професіоналізації та інституалізації в освіті. Необхідно відзначити, що локально ця педагогічна дія реалізовувалась у сприянні

<sup>1</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. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).

науково-дослідницькій роботі студентів, у розробці програм авторських курсів, в оновленні змісту базових дисциплін на основі вітчизняного і зарубіжного досвіду, у написанні фундаментальних наукових праць, у залученні студентів до просвітницької діяльності, до пісенно-хорових колективів тощо. Ці досягнення, на наше переконання, репрезентували процес розвитку гуманітарних, українознавчих, філологічних наук, що визначив насамперед становлення наукових шкіл, системи професійної підготовки майбутніх учителів-дослідників в умовах університетів, насамперед класичних.

Г. Філіпчук, визначаючи стратегічні перспективи реформування освіти в Україні на культурологічних засадах, окреслив фундаментальне значення освітніх традицій, ретрансляційних механізмів культури в сучасному соціумі: «Українська освіта зможе виконувати свої обов'язки перед народом, коли справді не ігноруватиме важливі класичні принципи педагогіки стосовно Людини, Культури, Природи, Народу, опановуючи і використовуючи духовний спадок українства, його творчість, досвід, державницьку ідею, інтелектуальний потенціал»<sup>2</sup>. Це стратегічне завдання може бути співвіднесене з проблемою теорії і практики вивчення мови, літератури, фольклору, історії, культури у класичних університетах України, адже професійний досвід викладачів цих навчальних закладів, процес становлення системи професійної підготовки вчителів-дослідників у класичних університетах вирізняється вагомими науковими традиціями та освітніми здобутками, ґрунтовний аналіз яких крізь призму культурологічного, полікультурного, синергетичного підходів, усвідомлення націєзберігаючої функції досвіду викладачів сприятиме формуванню полікультурної та фольклористичної компетентностей майбутнього фахівця як виконавця культуротворчої місії в сучасному соціокультурному середовищі.

Проблема історико-педагогічного досвіду вивчення мови, літератури, фольклору, історії, культури у класичних університетах України в сучасних умовах трансформаційних змін в освітньому просторі потребує систематизованого наукового аналізу. Це пов'язано з необхідністю актуалізації історико-педагогічних традицій становлення національної освіти, яка у контексті сучасних глобалізаційних і євроінтеграційних процесів має базуватись на історично сформованих наукових, методологічних, методичних засадах.

<sup>2</sup> Філіпчук Г. *Національна освіта: особистість і суспільство: зб. наук. пр.* / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – С. 765.

Фундаментальний вимір історико-педагогічного досвіду становлення академічної культури в умовах класичних університетів упродовж другої половини XIX – на початку XXI ст. становить професійна діяльність викладачів, які сприяли розвитку наукових шкіл, окреслили методологічні принципи, підходи до аналізу мови, літератури, фольклору, історії, культури, обґрунтуванню культурологічних, аксіологічних, акмеологічних засад національної освіти, університетської підготовки фахівців. Досвід наукової і педагогічної діяльності педагогів класичних університетів зумовив здобутки наукової думки, фундаментальні основи освітньої практики вивчення мови, літератури, фольклору, історії, культури, провідні тенденції розвитку гуманітарних, культурологічних, мовознавчих, літературознавчих наук. Досягнення викладачів підтверджують фундаментальність розвитку вітчизняної науки і освіти у контексті загальносвітових і європейських тенденцій. В сучасних умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів професійний досвід викладачів університетів є вагомим чинником збереження традицій підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до аксіологічно орієнтованої професійної (наукової і педагогічної) діяльності.

На нашу думку, аналіз історико-педагогічного досвіду становлення академічної культури у класичних університетах необхідно здійснювати крізь призму культурологічного, полікультурного та синергетичного підходів.

У контексті культурологічного підходу, на думку С. Сисоевої, «освіта визначається як соціокультурна система, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей); розвиток людської індивідуальності; підготовку людини до успішного існування в соціумі, власній культурі, полікультурному середовищі; як процес прилучення людини до культури і в той же час результат інтеріоризації культури, включення її у світ людської суб'єктності»<sup>3</sup>. Саме тому культурологічний підхід до вивчення історико-педагогічного досвіду становлення академічної культури в умовах класичних університетів упродовж другої половини XIX – на початку XXI ст. іманентно репрезентує основні засади наукових шкіл, практичні досягнення вивчення мови, літератури, фольклору, історії, культури у процесі підготовки майбутніх фахівців.

<sup>3</sup> Сисоева С. *Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу* / Світлана Сисоева // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наук. видання / [за ред. чл.-кор. НАПН України К.В. Балабанова, С.О. Сисоевої, проф. І.В. Соколової. МОНМС, Маріупольський держ. ун-т]. – Маріуполь: Вид-во «Ноулідж», 2011. – С.13.



Учені-педагоги розглядають культурологічний підхід як основний у структуруванні змісту освіти, що, на думку І. Зязюна, «визначає вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії»<sup>4</sup>. Дослідники пояснюють сутність цього підходу через трансляційно-трансмутаційний механізм передачі здобутків культури, науки в освітній практиці. Історичний поступ підтверджує, що цей механізм зумовлює передачу досвіду у процесі вивчення літературознавчих, лінгвістичних, історичних, джерелознавчих, фольклористичних дисциплін у професійній підготовці майбутніх фахівців у класичних університетах України. Цей процес зумовлений тим, що основним режимом трансляції наукових знань є навчання, яке передбачає передавання старшим поколінням молодшому різних видів досвіду, масиву знань через різні інституалізовані форми.

У цьому контексті відбувається своєрідне нарощування знань в історичному розвитку: наукові ідеї, знання піддаються новій інтерпретації, збагачуються новими ідеями, переосмислюються, що в сукупності демонструє поступ людського розуму і діяльності. Г. Ващенко зауважував, що «поступ можливий лише тому, що молодші покоління отримують від старших певні здобутки культури. Через те молодим поколінням не треба започатковувати культурний рух: їм залишається продовжувати й удосконалювати те, що вже здобули предки»<sup>5</sup>. Будь-який науковець, педагог, на думку М. Петрова, «змушений посилатися на результати попередників, інтерпретувати-трансформувати ці результати, «схиляючи» їх до пояснення нового»<sup>6</sup>. Такий процес номінується трансмутацією, що у взаємодії з трансляцією визначає розвиток окремих науково-освітніх галузей, в історичному поступі яких сформувались наукові школи, напрями, окреслились освітні традиції.

На переконання О. Кирилюка, «інформаційна функція (передача культурної інформації) на предметно-практичному рівні знаходить втілення в організації системи навчання і виховання, створенні матеріальних носіїв соціально значущої інформації (бібліотек, картотек, архівів)... Ця функція отримує розвиток у створенні соціальних інституцій, покли-

<sup>4</sup> Зязюн І.А. *Філософія педагогічної дії: монографія* / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид-то ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 43.

<sup>5</sup> Ващенко Г. *Виховний ідеал* / Григорій Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – С. 101.

<sup>6</sup> Петров М.К. *Язык, знак, культура* / М.К. Петров. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – С.115.

каних сприяти розвитку та нарощуванню знання суспільства в різних галузях його діяльності, тобто культивуванню науки і пізнання»<sup>7</sup>. Такими інституціями стали університетські та академічні осередки.

Науковці акцентували увагу на розгляді освіти як сфери передачі культурного, наукового досвіду людства. Б. Щербаков підкреслив, що освіта є «історичним процесом, який реалізується у часі і наповнює людське життя смислом і змістом культури»<sup>8</sup>. Зміст культури становлять цінності, які крізь призму навчальних дисциплін, форм і методів навчання через посередництво педагогічної майстерності викладача передаються майбутнім фахівцям, формують у них ціннісне світосприйняття, стимулюють до подальшої професійної діяльності упродовж життя. У цьому контексті С. Гессен зауважив, що «цілі освіти – культурні цінності, до яких у процесі освіти повинна бути залучена людина»<sup>9</sup>.

На сьогодні актуалізується проблема застосування полікультурного підходу до проблеми розвитку академічної культури в класичних університетах України. У працях багатьох науковців, педагогів різних історичних періодів окреслились ідеї полікультурного підходу в освіті. С. Русова обстоювала толерантну світоглядну позицію щодо культурних надбань, мови інших етносів, вважаючи, що, «навчаючись любити і свідомо ставитись до свого люду, до свого краю, ми разом з цим навчаємось шанувати і других людей, що живуть поруч з нами, закладати певні товариські зносини»<sup>10</sup>.

Сучасні педагоги, науковці акцентують увагу на теоретичних засадах та практичній дієвості діалогу культур у розвитку національної культури, освіти, науки. О. Рудницька підкреслила залежність усвідомленості особистістю власної приналежності до національної спільноти та загальної національної культурної традиції як необхідної умови прогресивного розвитку культури: «Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи,

<sup>7</sup> Кирилюк О.С. *Світоглядні категорії граничних підстав в універсальних вимірах культури: монографія*. – [Текст] / Дев'яносто років Національній академії наук України. / До вісімдесятиріччя Володимира Іларіоновича Шинкарука / Олександр Сергійович Кирилюк. – Одеса: Центр гуманітарної освіти НАН України. Одеський філіал, 2008. – С. 67.

<sup>8</sup> Щербаков Б.Ю. *Парадигми сучасного образования: человек и культура* / под ред. Г.В. Драча / Б.Ю. Щербаков. – М.: Логос, 2001. – С. 7.

<sup>9</sup> Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию* / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С. 36.

<sup>10</sup> Русова С. *Вибрані педагогічні твори* / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – С. 296.

уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливими складовими етнічної культури, що становлять вихідні засади національної культури»<sup>11</sup>. Грунтуючись на діалогічному погляді на культуру, котрий базується на ідеї діалогу культур (від М. Бубера до М. Бахтіна, В. Біблера та Ю. Лотмана), Н. Миропольська зауважила, що «розвиток культури постійно вимагає обміну цінностями. Місія культури – організувати естафету часів. Бути в культурі означає вступати в спілкування з минулим і майбутнім»<sup>12</sup>. М. Лещенко, екстраполюючи ідеї діалогу культур на вищу освіту, вважає, що вона повинна «перебувати в стані постійного (сталого) розвитку і відкритості до збагачення духовними здобутками людства в контексті їх гармонійного поєднання з національними освітніми цінностями і пріоритетами»<sup>13</sup>. Ідеї сучасних науковців-педагогів ґрунтуються на науково-практичних засадах утвердження толерантного ставлення до культур інших етносів, міжкультурної взаємодії, що сформувались в історичній ретроспективі становлення окремих науково-освітніх галузей.

Розвиток наукової думки в Україні доводить, що досягнення викладачів класичних університетів сприяли утвердженню полікультурного підходу у гуманітарних, культурологічних, українознавчих науках, обґрунтуванню фундаментальних основ вивчення мови, літератури, фольклору, історії, культури європейських народів, кристалізації наукових традицій дослідження слов'янських культур.

Розвиток академічної культури у класичних університетах України упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ ст. визначає синергетичний підхід, який дозволяє структурувати наукові здобутки та досягнення освітньої практики у контексті інноваційності розвитку гуманітарних, культурологічних, лінгвістичних, літературознавчих наук. Синергетичний підхід підтверджує фундаментальність вітчизняного історико-педагогічного наукового, методологічного, методичного досвіду вивчен-

<sup>11</sup> Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн.* / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – С. 53.

<sup>12</sup> Миропольська Н.Є. *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика* / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – С. 14.

<sup>13</sup> Лещенко М.П. *Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах* / М.П. Лещенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Вип. 12. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Т. 1. – Миколаїв: МДУ, 2006. – С. 50-62.

ня мови, літератури, фольклору, історії, культури. Зокрема здійснивши аналіз процесу становлення українознавства в історичній ретроспективі, Т. Усатенко визначила, що «особливість квантово-синергетичного підходу полягає в тому, що йдеться не про констатацію історичних фактів уплинності часу, а про розуміння того, що в них, в їхній теперішності минулим запрограмоване майбутнє... Синергетика розкриває перед українознавством можливість творення нового типу знань, що формуються в умовах квантовості, в розгляді «теперішності» як єдності минулого і майбутнього<sup>14</sup>. Синергетичний підхід дозволяє окреслити домінуючу тенденцію розвитку гуманітарних, українознавчих, літературознавчих, культурологічних наук, що розвивається на основі принципу відкритості до взаємодії з урахуванням інтерферентної специфіки.

Синергетичний підхід пов'язаний з активізацією інтеграційних процесів між науковими галузями, з необхідністю подолання методологічного «хаосу» у змісті підготовки майбутніх фахівців, педагогів-дослідників, з переходом до постнекласичного типу науки і освіти. На думку Т. Усатенко, «індивідуальні та суспільні явища, підпорядковуючись фундаментальним закономірностям синергетики, підкреслюють унікальність кожного через діалогізацію, раціональність та ірраціональність, теперішність (квантовість), «філософію серця», через виявлення об'єднуючих, наскрізних зв'язків координаційного і субординаційного характеру»<sup>15</sup>. Синергетичний підхід забезпечує розвиток професіоналізму, формування професійної компетентності майбутнього учителя, дослідника через системи різних наук.

Інноваційність професійної підготовки майбутніх учителів, дослідників у класичних університетах є підґрунтям формування нового типу особистості, яка прагне жити за законами ціннісного сходження до вершин професійної майстерності, реалізує себе у фаховому середовищі, самоідентифікується і самопокладається. Під впливом різних чинників (від родинного оточення до факторів соціокультурного простору) майбутній учитель, дослідник, зорієнтований на активну професійну (наукову і педагогічну) діяльність, має формуватись як людина культури, здатна до постійного самовдосконалення, професійного саморозвитку, реалізації у професії на засадах «сродної» праці. Водночас у контексті формування людини культури майбутній учитель, дослідник має можливість професійно самовиразитись в сучасних соціокультурних умовах,

<sup>14</sup> Усатенко Т.П. *Українська національна школа: минуле і майбутнє: українознавчий вимір* / Т.П. Усатенко. – К.: Наук. думка, 2003. – С. 42-43.

<sup>15</sup> Там само. – С. 39.

де саморозвиток і самореалізація в культурно-освітньому, соціально активному професійному просторі стають важливою суспільною цінністю.

Відповідно в сучасних умовах реформування освіти в Україні класичні університети є осередками вітчизняної наукової думки, центрами розвитку фундаментальних наукових шкіл та збереження освітніх традицій, а також провідними навчальними закладами, у яких здійснюється інноваційний поступ згідно з європейською та світовою векторністю. Відповідно основною метою класичних університетів має стати підготовка майбутнього фахівця (педагога-дослідника) як людини культури, у якій повинні поєднуватись гуманістичність, адекватна національно свідомо та інтернаціонально-толерантна позиція, інтелектуальність, конкурентоспроможність, професіоналізм.

Отже, розвиток академічної культури майбутнього педагога в умовах університетської освіти зумовлений засадничими положеннями культурологічного, синергетичного, полікультурного підходів, які дозволяють окреслити духовно-ціннісні засади створення науково-освітнього середовища університетів. Майбутній педагог, «занурюючись» в особливий академічний світ зі своєю системою цінностей, стосунків, традицій, розвивається на принципах академічної мобільності, поваги до педагогічного фаху, до людської гідності. У контексті збереження академічних традицій університетів, їх розвитку на засадах євроінтеграційних векторів відбувається цілісна еволюція науково-освітнього університетського простору, який визначає ціннісні вектори професійної підготовки майбутнього педагога на засадах культуровідповідності, полікультурності, інтердисциплінарності.

Доведено, що досвід розвитку академічної культури майбутнього педагога в умовах університетської освіти є вагомим чинником інноваційного реформування неперервної педагогічної освіти. Визначено, що упродовж другої половини ХІХ – на початку ХХІ ст. університети розвивались як провідні осередки вітчизняної наукової думки, центри розвитку фундаментальних наукових шкіл та збереження освітніх традицій гуманітарних, культурологічних, українознавчих наукових галузей, як середовище становлення системи професійної підготовки майбутніх учителів, дослідників. Методологічні засади розвитку академічної культури педагогів в умовах університетської освіти суголосні з основними положеннями культурологічного, полікультурного та синергетичного підходів, що зумовлює еволюцію науково-освітнього університетського простору на засадах фундаментальності та інноваційного поступу, визначає ціннісні вектори професійної підготовки майбутнього вчителя на основі культуровідповідності, полікультурності, інтердисциплінарності.

**Ключові слова:** академічна культура, університет, майбутній педагог, науково-освітній простір, культурологічний підхід, полікультурність, синергетичний підхід

**Abstract:** In the article it is proved that the experience of the academic culture of the future teacher development under university education is an important factor for innovation reforming of continuous pedagogical education. It is determined that during the second half of the XIX – the beginning of the XXI century universities have been evolved as the leading national centres of scientific thought, centres of fundamental scientific schools and educational traditions of humanitarian, cultural, Ukrainian scientific fields, the environment of a system of future teachers and researchers professional training. Methodological principles of teachers' academic culture development in terms of university education are in unison with the main issues of cultural, multicultural and synergetic approaches that leads to the evolution of scientific and educational university space based on fundamental and innovative development, determines the value vectors of future teachers' training through culture, multiculturalism, interdisciplinarity.

**Key words:** academic culture, university, a future teacher, scientific and educational space, cultural approach, multiculturalism, synergetic approach

## Бібліографія

- Ващенко Г. *Виховний ідеал* / Григорій Ващенко. – Полтава: Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
- Гессен С.И. *Основы педагогики. Введение в прикладную философию* / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев / С.И. Гессен. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
- Зязюн І.А. *Філософія педагогічної дії: монографія* / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид-то ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
- Кирилюк О.С. *Світоглядні категорії граничних підстав в універсальних вимірах культури: монографія*. – [Текст] / Дев'яносто років Національній академії наук України. / До вісімдесятиріччя Володимира Іларіоновича Шинкарука / Олександр Сергійович Кирилюк. – Одеса: Центр гуманітарної освіти НАН України. Одеський філіал, 2008. – 416 с.
- Лещенко М.П. *Принципи структурування змісту педагогічної освіти в класичних університетах* / М.П. Лещенко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Вип. 12. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Т. 1. – Миколаїв: МДУ, 2006. – С. 50-62.
- Миропольська Н.Є. *Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика* / Н.Є. Миропольська. – К.: Парламентське видавництва, 2002. – 204 с.

- Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України).*
- Петров М.К. *Язык, знак, культура* / М.К. Петров. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – 328 с.
- Рудницька О.П. *Педагогіка: загальна та мистецька*: навч. посібн. / О.П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
- Русова С. *Вибрані педагогічні твори* / С. Русова. – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
- Семенов О. *Академічна культура – фундаментальний складник підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта»* / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. № 5 (59) / МОН України, Сумський держ. ун-т ім. А.С.Макаренка / А. А. Сбруєва, О.Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2016. – С. 192-203.
- Сисоєва С. *Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу* / Світлана Сисоєва // Проблеми полікультурності у неперервній професійній освіті: наук. видання / [за ред. чл.-кор. НАПН України К.В. Балабанова, С.О. Сисоєвої, проф. І.В. Соколової. МОНМС, Маріупольський держ. ун-т]. – Маріуполь: Вид-во «Ноулідж», 2011. – С. 11-18.
- Усатенко Т.П. *Українська національна школа: минуле і майбутнє: українознавчий вимір* / Т.П. Усатенко. – К.: Наук. думка, 2003. – 385 с.
- Філіпчук Г. *Національна освіта: особистість і суспільство: зб. наук. пр.* / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2013. – 844 с.
- Щербаков Б.Ю. *Парадигми современного образования: человек и культура* / под. ред. Г.В. Драча / Б.Ю. Щербаков. – М.: Логос, 2001. – 144 с.





Jacek Siewiora

---

## **O MODELU WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE *ARS ARTIUM EDUCATIO***

### **ПРО МОДЕЛЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ *ARS ARTIUM EDUCATIO***

### **ABOUT THE MODEL OF THE MODERN TEACHER IN THE CONTEXT OF *ARS ARTIUM EDUCATIO***

#### **1. Wstęp**

Refleksja o roli nauczyciela w życiu człowieka rodzi pewne skojarzenia na temat tego, kim powinien być, a zatem to przewodnik, towarzysz, ten kto kieruje, wyjaśnia, przekazuje wiedzę. W życiu bowiem każdego człowieka nauczyciel po trosze przyjmował te poszczególne role. Refleksja nad rolą nauczyciela we współczesnych realiach – i to niezależnie od poziomu edukacyjnego – przynosi także konieczność odpowiedzi na pytanie o realizację ideału nauczyciela, a więc o jego tożsamość. Czy zatem w kontekście pracy z młodymi ludźmi oczekujemy, że nauczyciel będzie realizował model bycia mistrzem, czy raczej coachem? Czy jego zadanie polega na tym, aby być ze swoimi uczniami, studentami, wprowadzając ich w świat wiedzy, wartości, które jego samego zafascynowały, i tym samym towarzyszyć im we wzrastaniu i doskonaleniu, czy zachowując „zimny dystans”, być kimś, kto wskazuje tylko te płaszczyzny w życiu wychowanka, które wymagają korekty i udoskonalenia?

## 2. Świadek stawania się człowiekiem

Osoba nauczyciela opisana została w *Karcie nauczyciela* poprzez jego obowiązki, z których jasno wynika, że jego rolą jest przede wszystkim realizować wielostronny rozwój ucznia, dzięki podejmowanym działaniom dydaktycznym i wychowawczym<sup>1</sup>. Można więc dostrzegać w tak sformułowanych wytycznych wciąż istniejącą potrzebę, aby nauczyciel był kimś, kto nie tylko uczy innych, przekazując im wiadomości, ale także kimś, kto naucza kogoś, jak ma żyć<sup>2</sup>. Łączyć więc w sobie powinien nauczyciel dwie fundamentalne role: wykładowcy i wychowawcy. Taka wizja nauczyciela możliwa jest do przyjęcia tylko wówczas, gdy postrzega się człowieka nie jako byt ontycznie doskonały i skończony, ale z racji swojej potencjalności zdolny do rozwoju i doskonalenia się. W tym procesie obecność osób wspierających ów rozwój jest niezbędna. J. Tischner słusznie zauważył, że o człowieku nie można powiedzieć, że „jest”, albowiem człowiek jest w stadium ciągłego „stawania się”. Sens tego „stawania się” leży w tym, by człowiek z osoby, jaką jest przez swoją naturę, przekształcił się w osobowość, to znaczy, by doszedł do pełnego rozkwitu w swych władzach duchowych i cielesnych. Im bardziej człowiek jest osobowością, tym bardziej jest człowiekiem<sup>3</sup>. Współbrzmia te słowa z tymi, które do młodzieży wypowiedział Jan Paweł II: „W wychowaniu chodzi głównie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał – ażeby poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, żeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale także i dla drugich”<sup>4</sup>. Młodzi ludzie, poszukując dla siebie wzorów i ideałów, stają się szczególnie podatni na wpływ różnych kultur, w tym także tych destruktywnych. To właśnie nauczyciele, obok rodziców, mają możliwość

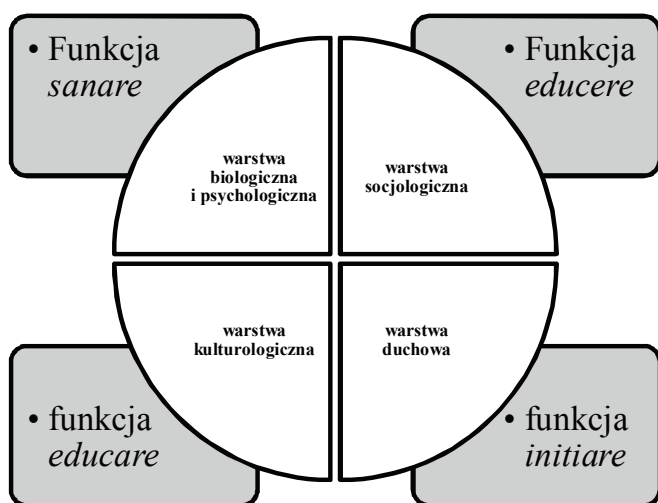
<sup>1</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta nauczyciela*, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, art. 6: „Nauczyciel obowiązany jest: 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów”.

<sup>2</sup> Zob. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2004, s. 266.

<sup>3</sup> J. Tischner, *Jak żyć?*, Wrocław: Wydawnictwo TUM 2000, s. 9.

<sup>4</sup> Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży (Poznań, 3 czerwca 1997)*, nr 4, [w:] tenże, *V Pielgrzymka do Ojczyzny*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM 1997, s. 114.

wpływania na ograniczenie tej niekorzystnej fascynacji. Łączy się to z wysoką odpowiedzialnością moralną nauczycieli. Nauczyciel, bazując na wyższym poziomie własnej kultury moralnej, jest w stanie prawidłowo określić dotychczasowy poziom życia, działania, świadomość swoich uczniów. W ten sposób nauczyciel wpisuje się w tworzenie kultury, pracuje nie tylko dla siebie, lecz także na rzecz innych i społeczeństwa<sup>5</sup>. Należy zatem w tym miejscu wyakcentować tę prawdę, iż nauczyciel ma szansę stania się podmiotową przyczyną procesu stawania się człowiekiem, który winien podejmować każdy młody człowiek. S. Kunowski zwracał uwagę, że obecność nauczyciela w tym procesie ściśle wiąże się z potrzebami uczniowskimi ujawnianymi we wszystkich warstwach rozwoju: biologicznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturologicznej i duchowej czy religijnej.



Rys. 1. Funkcje nauczyciela vs. warstwy rozwoju ucznia

Źródło: Opracowanie własne.

• Funkcja *sanare* dotyczy opieki nad „biosem” wychowanka, czyli nad jego sferą biologiczną i psychologiczną. Może być realizowana przez podsyłanie energii żywotności wychowanka, przez wzmacnianie jego siły życiowej, zdrowia, radości i motywacji do życia. W sferze psychologicznej dotyczy zarówno obowiązku dostarczenia wartościowego materiału poznawczego ze względu na budzące się zdolności poznawcze i racjonalność wychowanka,

<sup>5</sup> Zob. J. Siewiora, *Dziedzictwo moralne a duchowa kreatywność nauczyciela*, [w:] tenże, *Szkola i jej etyczne wyzwania*, Tarnów: Biblos 2015, s. 131.

jak i stymulowanie go do rozwoju myślenia. To wszechstronne wychowanie intelektualne powinno prowadzić do tego, aby przez nauczanie, informowanie, poznanie naukowe, budzenie zainteresowań, ciekawości poznawczej powodować w wychowanku pragnienie dążenia do najwyższych wartości, z których najbardziej istotną jest prawda<sup>6</sup>.

- Funkcja *educere* dotyczy działań nauczyciela ukierunkowanych na złożony kontekst społeczny. Łączy się ona z procesem socjalizacji, uspołecznienia, wprowadzenia w wartości i normy społeczne oraz formowania sumienia i przygotowania do pełnienia funkcji oraz ról społecznych i zawodowych. W praktyce jest to działanie mające na celu wydobywanie wychowanka ze stanu naturalnego i podnoszenie na wyższy poziom moralny. Polega to na pobudzaniu wychowanka do wyzwolenia się z egoizmu i niewłaściwie pojmowanego indywidualizmu, na otwieraniu na społeczność, na wspólnotę osób i bycie dla drugich<sup>7</sup>.

- Funkcja *educare* oznacza działanie na rzecz inkulturacji, czyli poznania oraz aktywnego włączenia się w tworzenie i przeżywanie wartości kultury, zarówno tej najbliższego otoczenia, jak ojczystej i narodowej oraz religijnej. Z tą funkcją można łączyć „wychowanie patriotyczne” i „pedagogikę ideału”<sup>8</sup>.

- Funkcja *initiare* odnosi się do wprowadzania uczniów w problemy natury filozoficznej, światopoglądowej, a szerzej także religijnej i teologicznej. Tym samym inicjuje świadomy proces poszukiwania odpowiedzi na pytania o sens i ostateczny cel życia człowieka, o cierpienie oraz przygotowuje wychowanka do odpowiedzialnego projektowania swojego życia<sup>9</sup>.

Rodzi się więc zasadnicze pytanie, kto w pełni będzie w stanie podejmować te funkcje: nauczyciel mistrz czy coach? Mistrzem jest „człowiek zdecydowanie lepszy od innych w jakiejś dziedzinie” bądź – w innym rozumieniu – „osoba godna naśladowania, uznana przez innych za wzór”<sup>10</sup>, co w przypadku nauczyciela wiąże się z tym, że dobry nauczyciel postrzegany jest jako swoisty model, a przez fakt, że jest stale obserwowany przez uczniów, ma szansę stać się dla nich wzorem postępowania<sup>11</sup>. Natomiast coach, jako osobisty trener, który w swojej pracy przyjmować może różne

<sup>6</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1993, s. 248-249.

<sup>7</sup> Zob. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2008, s. 309.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Zob. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej...*, dz. cyt., s. 251.

<sup>10</sup> *Mistrz*, [w:] strona internetowa [sjp.pwn.pl/sjp/mistrz;2483787.html](http://sjp.pwn.pl/sjp/mistrz;2483787.html), dostęp z dn. 8.06.2015.

<sup>11</sup> Zob. W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 266.

role, nie pretenduje do tego, aby stawać się osobistym wzorem dla osoby, z którą pracuje. Na podstawowym poziomie jest przewodnikiem i opiekunem. Nauczyciel oczywiście może wejść w rolę coacha, przy czym jego rolą będzie wówczas odkrycie najefektywniejszych dróg nauki, czyli strategii, tak aby osoba trenowana – w tym przypadku uczeń – w jak najszybszym czasie osiągnęła potrzebny i zakładany poziom kompetencji. Coach zatem podejmuje się zadania odkrycia, jakiej wiedzy czy umiejętności potrzeba osobie, z którą pracuje<sup>12</sup>.

Zasadnicza różnica w pracy coacha i nauczyciela polega jednak na podejściu do osoby, z którą pracują. Wizja dobrego nauczyciela, rozumianego jako „mistrz”, wzięła się z tego, iż pierwotnie nauczyciel nie był wykładowcą, ale mistrzem, który brał do siebie ucznia, żeby ten, obserwując, porównując i dyskutując z nim, osiągnął biegłość w jakiejś dziedzinie. Jeśli więc przez paralelę mówimy dziś o nauczycielu, że jest mistrzem, to nie tylko dlatego, że jest doskonały w dydaktyce, ale przede wszystkim z powodu jego osobistego zaangażowania w proces stawania się człowiekiem przez jego uczniów. Inaczej jest w przypadku coachingu, gdyż w tym przypadku tylko klient angażuje się bezpośrednio w osiągnięcie celu. Coach nie angażuje się w bezpośrednie wykonywanie działań zbliżających do osiągnięcia celu<sup>13</sup>.

Świadome wchodzenie w rolę mistrza dla wychowanka zakłada konieczność osobistego zaangażowania się nauczyciela w proces stawania się przez niego dojrzałym człowiekiem. W praktyce oznacza to, że nauczyciel nie powinien ograniczać się tylko do inspirowania i zachęcania wychowanków do pracy nad sobą, ale raczej podjąć konkretne działania, takie jak:

- podsuwać im odpowiednie wzory osobowe do naśladowania;
- kształtować w nich poczucie odpowiedzialności moralnej za swoje postępowanie na co dzień;
- udostępniać wychowankom teksty literatury pięknej i innych dzieł sztuki budzących głębszą refleksję nad własnym życiem i konsekwencjami dokonywanych wyborów;
- zapoznawać wychowanków z różnymi technikami samodoskonalenia się<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Zob. strona internetowa <http://www.andrzejhanisz.pl/coach>, dostęp z dn. 8.06.2015.

<sup>13</sup> Strona internetowa [www.goldenline.pl/grupy/Przedsiębiorcy\\_biznesmeni/coaching/czyj-jest-sukces-po-coachningu,475420/s/1](http://www.goldenline.pl/grupy/Przedsiębiorcy_biznesmeni/coaching/czyj-jest-sukces-po-coachningu,475420/s/1), dostęp z dn. 8.06.2015.

<sup>14</sup> Zob. M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002, s. 27; zob. także S. Mika, *O różnych drogach samodoskonalenia*, Warszawa 1992.

Taka postawa nauczyciela staje się nie tylko kanwą rozwoju motywacji wychowanka do tego, aby się doskonalił, ale także buduje mistrzowskie zaangażowanie nauczyciela w proces formacji wychowanka.

### 3. Stawanie się nauczycielem

Troska o stawanie się przez uczniów dojrzałymi ludźmi jest niewątpliwie motywem przewodnim działalności mistrzowskiego nauczyciela. Przy czym mistrz jest zatroskany o swojego wychowanka i dostrzegając obszary jego niedoskonałości, angażuje się w działania mające te braki wyeliminować. Tymczasem ideologię stojącą za coachingiem wyraża się w następujących zasadach:

- Ludzie są w porządku tacy, jacy są. Nikt nie jest w błędzie i nie jest „popsuty”. Nikogo nie trzeba naprawiać. Oznacza to, że klienta nie trzeba naprawiać, lecz konstruktywnie towarzyszyć w osiągnięciu postawionego przez niego celu.

- Każdy dysponuje wszystkimi zasobami, jakich potrzebuje, by osiągnąć swój cel. Coaching wychodzi z założenia, że klient jest z natury kreatywny i pełen pomysłów i dlatego sam jest w stanie wypracować rozwiązania swoich problemów.

- Ludzie podejmują najlepsze decyzje dla osiągnięcia założonych celów. Stąd coach nie ocenia ani samego klienta, ani podejmowanych przez niego decyzji. Jego rolą jest wyłącznie wspieranie klienta w dotarciu do jego własnych, najlepszych wyborów.

- Za każdym zachowaniem człowieka stoi pozytywna intencja. W praktyce oznacza to, iż każde nasze lub cudze, nawet z pozoru negatywne zachowanie, które ma miejsce, wynika z pozytywnej intencji, wartości, idei, potrzeby – co najwyżej strategia działania może być źle dobrana, dlatego coach pomaga dotrzeć do pierwotnej intencji i pomaga klientowi obrać inny sposób jej realizacji.

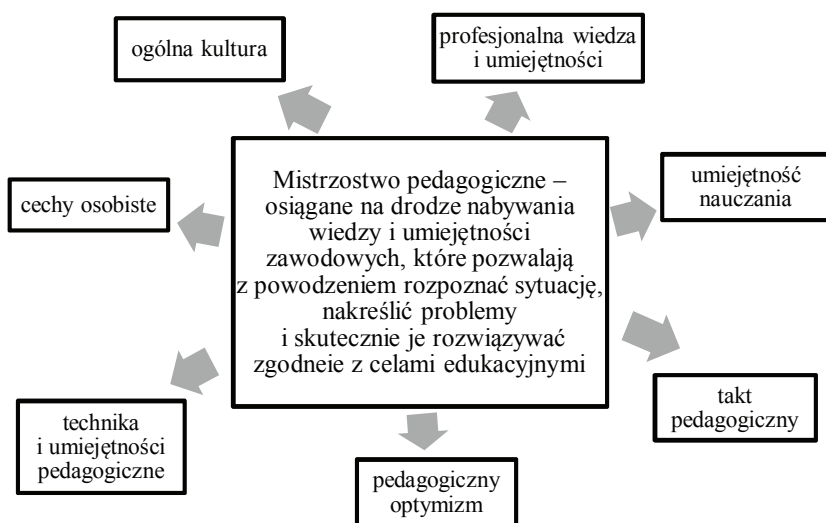
- Zmiana jest nieunikniona, a coach pomaga klientowi wprowadzać świadomie zmiany na lepsze w najistotniejszych dla niego obszarach życia<sup>15</sup>.

Coach zatem wchodzi w relacje z osobą trenowaną z pozycji osoby wyłącznie wspierającej, co wydaje się zbyt niedostateczne w odniesieniu do tego, jak odpowiedzialność nauczyciela za wychowanka jest definiowana.

---

<sup>15</sup> Zob. M. Wilczyńska, M. Nowak, J. Kućka, J. Sawicka, K. Sztajerwald, *Moc coachingu*, Gliwice: Helion 2013, s. 23-25.

Mistrzostwo pedagogiczne jest owocem pewnego procesu i osiąga się je na drodze nabywania wiedzy i umiejętności zawodowych, które pozwalają z powodzeniem rozpoznać sytuację dydaktyczną czy wychowawczą, nakreślić problemy i skutecznie je rozwiązywać<sup>16</sup>. Zawiera więc ono w sobie następujące elementy składowe: kompetencje zawodowe, umiejętności pedagogiczne, technikę pedagogiczną i umiejętności jej stosowania. Należy mieć jednak na uwadze, że kompetencje zawodowe nie wystarczają do osiągnięcia poziomu mistrzostwa, stąd niezbędne są jeszcze następujące cechy: takt pedagogiczny, przychylność dla uczniów, pedagogiczny optymizm, cechy osobiste, kultura ogólna, w tym szczególnie kultura mówienia<sup>17</sup>.



Rys. 2. Mistrzostwo pedagogiczne

Źródło: N.P. Navolokova, V.M. Andryeyeva, *Praktychna pedahohika dlya vchytelya*, Kharkiv: Vydavnycha hrupa „Osnova” 2009, s. 114.

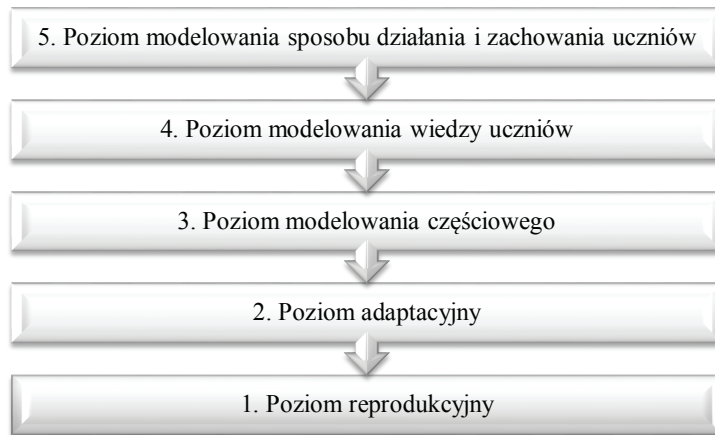
Nauczyciel jest więc wezwany do wypełniania wielkiego dzieła współkształtowania młodego człowieka, wprowadzania wychowanka w świat wartości, wiedzy i norm. Nie jest to możliwe bez uprzedniego podjęcia świadomej decyzji, że chce stawać się dla swoich uczniów czy studentów prze-

<sup>16</sup> Zob. N.P. Navolokova, V.M. Andryeyeva, *Praktychna pedahohika dlya vchytelya*, Kharkiv: Vydavnycha hrupa „Osnova” 2009, s. 114.

<sup>17</sup> Zob. W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań: Wyd. eMPi2 2007, s. 69.



wodnikiem i drogowskazem. Niestety ten obszar życia nauczycielskiego nie znajduje swojego odzwierciedlenia w polityce oświatowej, a w konsekwencji nie jest wzmacniany i wspierany chociażby poprzez organizowane formy doskonalenia nauczycieli<sup>18</sup>. Tym bardziej warto jest przypomnienia to, jak przebiega proces zmierzania ku pedagogicznemu mistrzostwu, gdyż jego etapy mają przede wszystkim wymiar praktyczny w działalności nauczycieli.



Źródło: N.P. Navolokova, V.M. Andryeyeva, *Praktyczna pedahohika dlya vchytelya*, Kharkiv: Vydavnycha hrupa „Osnova” 2009, s. 114.

- Poziom reprodukcyjny. Na tym poziomie nauczyciel przekazuje innym tylko tyle, ile wie sam. Koncentrując się na przekazie wiedzy, nie uwzględnia jeszcze żadnych towarzyszących procesowi dydaktycznemu okoliczności.
- Poziom adaptacyjny. Nauczyciel jest w stanie świadomie i skutecznie dostosować swój przekaz do specyfiki i potrzeb odbiorców. W cen-

<sup>18</sup> Małopolskie Kuratorium Oświaty w dokumencie *Informacja dotycząca doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie małopolskim z 2014 roku* wskazywało na potrzebę szkoleń w kilku zakresach: kształcenia, kompetencji wychowawczych i profilaktyki, wykorzystania technologii informacyjnej, kompetencji kształcenia zawodowego uczniów, doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli. Zob. Kuratorium Oświaty w Krakowie, *Informacja dotycząca doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie małopolskim*, s. 18, [w:] strona internetowa <http://www.google.pl/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAAahUKEwj-oqb80ITGAhUnJnIKHYbRAKA&url=http%3A%2F%2Fbip.malopolska.pl%2Fpobierz%2F954796.html&ei=let3Vb6OBafMyAOG04OACg&usq=AFQjCNH399iVaq6G8sJoPnUtlhWVkoACRA&bvm=bv.95277229,d.bGQ>, dostęp z dn. 18.10.2016.



trum pracy nauczyciela uczeń zaczyna być postrzegany jako podmiot, a nie przedmiot nauczania.

- Poziom modelowania częściowego. Nauczyciel zna strategię procesu nauczania – uczenia się, potrafi określić cele edukacyjne, wyznaczyć zadania i w ten sposób częściowo modelować system wiedzy uczniów.

- Poziom modelowania wiedzy uczniów. Nauczyciel na tym poziomie posiadał odpowiednie strategie konieczne do kształtowania systemu wiedzy i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu.

- Poziom modelowania działania i zachowania uczniów. Nauczyciel potrafi wbudować wiedzę nauczanego przez siebie przedmiotu w system kształtowania osobowości ucznia oraz uruchomić proces samokształcenia i samowychowania<sup>19</sup>.

Myślenie o jak najlepszej formie towarzyszenia swoim uczniom w procesie stawania się dojrzałym człowiekiem jest zawsze związane z koniecznością krytycznego spojrzenia na swoją pracę i umiejętnością dostrzegania istniejących niedomagań. W praktyce coachingowskiej tego brakuje, natomiast w pracy nauczycielskiej jest czynnikiem niezbędnym. J. Galant słusznie zauważył iż „przyjęcie mistrzostwa jako zbliżenia się do doskonałości przeciwdziała zarozumiałstwu. Prawdziwy mistrz jest zawsze skromny, dostrzega mankamenty w swoich dziełach lub swoich działaniach dydaktyczno-wychowawczych, często wątpi. Im lepszym mistrzem ktoś jest, tym bardziej jest przeświadczony, że nie jest mistrzem, dlatego że widzi, iż nie wykorzystał wszystkich swoich możliwości”<sup>20</sup>. Według T. Kotarbińskiego mistrzem w danej umiejętności jest ten, kto w niej osiągnął sprawność nie mniejszą niż sprawność ogólna osiągnięta do tego czasu przez kogokolwiek innego<sup>21</sup>. W proces stawania się mistrzem nauczyciel więc wchodzić powinien ze świadomością, jak wiele zależy od jego pokory i pracy nad sobą. To w konsekwencji powinno prowadzić go do doskonalenia siebie w trzech obszarach: wiedzy, etyki i kultury, co winno się przekładać na konkretne postawy:

<sup>19</sup> Zob. N.O. Pryadko, *Osoblyvosti otsinky studentamy osobystosti vykladacha*, [w:] strona internetowa [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=VchdpuPH\\_2013\\_114\\_36](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuPH_2013_114_36), dostęp z dn. 18.10.2016.

<sup>20</sup> Zob. J. Galant, *Rozważania o mistrzostwie pedagogicznym*, „Nowa Szkoła” 1993, nr 4, s. 200.

<sup>21</sup> Zob. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum 1982.

- Być pewnym, wiedzieć, że chce się służyć swoim uczniom. Wykonując zawód nauczyciela w kontekście służby, służy się nie idei, ale osobom. Należy pamiętać, że uczeń rozpoczynający dopiero swoją drogę stawania się człowiekiem potrzebuje przewodnika, który wskaże, jak korzystać z wiedzy i jak zdobywać umiejętności.

- Być przekonanym o wadze pracy, jaką wykonuje. Nauczyciel musi niewątpliwie wiele wiedzieć i bardzo dużo umieć, żeby dobrze wykonywać swój zawód. Przede wszystkim musi zrozumieć, że posiadanie wiedzy jest najmniej ważnym powodem, by uczyć innych. O wiele ważniejsza jest świadomość, w jaki sposób przekazywana przez uczących wiedza wpłynie na przyszłe życie uczniów. Trzeba wiedzieć nie tylko, czego uczyć, ale i po co się uczy.

- Być lojalnym wobec uczniów. Nauczyciel traktujący swoich uczniów jako partnerów pomimo dystansu, jaki ich dzieli, uświadamia im, że widzi w nich ludzi. Motywuje to uczniów do zadawania pytań na temat ich braków, refleksji nad własnym rozwojem i odkrywania potrzeby inwestowania w siebie.

- Przestrzegać zasad wspólnie ustalonych. Szacunek do zasad rodzi odpowiedzialność i uczy równości wobec norm i procedur.

- Stale się rozwijać, gdyż samokształcenie się, doskonalenie swojego warsztatu pracy jest podstawowym warunkiem bycia dobrym nauczycielem. Nauczyciele stanowią bardzo ważną część organizacji odpowiedzialnej za sposób, w jaki z bogactwa wiedzy oraz możliwości korzystać będą przyszłe pokolenia. Dlatego niezbędna jest wiedza o tym, w jaki sposób taka organizacja funkcjonuje, jak może się doskonalić i co robić, żeby produkt finalny jej aktywności był coraz lepszy.

- Nie sprzeciwiać się kontroli nad sobą. Dobrze przeprowadzona kontrola, bazująca na wspólnej analizie mocnych i słabych stron aktywności kontrolowanego, pozwala systematycznie ograniczać słabe, a jednocześnie wzmacniać mocne strony jego pracy.

- Być osobą, na której można polegać. Nauczyciel musi chcieć robić to, co robi. Musi realizować zadania wynikające z podstawowej misji, która powinna towarzyszyć jego pracy, a którą jest kształtowanie przyszłych pokoleń. Nauczyciel nie tylko uczy wybranego przedmiotu – on musi przede wszystkim stymulować rozwój dziecka oraz przygotować je do życia w świecie dorosłych. Dokonuje się to przede wszystkim na bazie relacji międzyosobowych<sup>22</sup>.

\* \* \*

---

<sup>22</sup> Zob. J. Kordziński, *Karta etyczna nauczyciela*, „Wychowawca” 1997, nr 12, s. 28-30.

Łacińska sentencja: *Ars artium educatio puerorum* – „Sztuka nad sztukami wychowanie młodego pokolenia” wyraża fundamentalną prawdę, że w procesie kształcenia niezbędne jest osobowe zaangażowanie nauczyciela. Mistrzostwo nauczycieli w wymiarze ludzkim i zawodowym jest najlepszym zabezpieczeniem przed pokusą ograniczania procesu kształcenia tylko do czystej funkcjonalności czy do wypełniania w przyszłości konkretnych ról społecznych i zawodowych. Niewątpliwie najlepszym, co może się przydarzyć uczniowi, jest spotkanie na swojej drodze edukacyjnej nauczyciela mistrza.

**Streszczenie:** Wyzwania, jakie przynosi realizowanie procesu kształcenia, mają wymiar dydaktyczny, organizacyjny, aksjologiczny, ale także ontyczny. Dotyczą więc przede wszystkim systemu edukacyjnego, rozwiązań wprowadzanych do niego odgórnie. Wszystkie te obszary dotyczą jednak także osoby nauczyciela. To, jakim jest człowiekiem, jaki system wartości prezentuje, jego kompetencje dydaktyczne, społeczne mają szczególnie wpływ na kształtowane się osobowości uczniów. W obliczu wyzwań współczesności nie można jednak pozwolić na to, aby zostawić nauczyciela samemu sobie w tym dziele dążenia do własnej doskonałości. Potrzebny jest namysł nad tym, jaki model nauczycielski jest najlepszym gwarantem spełniania powszechnych oczekiwań dotyczących umiejętnego wspierania uczniów w procesie stawania się dojrzałymi ludźmi.

**Słowa kluczowe:** funkcje nauczyciela, formacja ucznia, mistrz, coach, doskonalenie umiejętności

**Abstract:** The challenges of the implementation of the educational process are of educational, organizational and axiological but also ontical nature. Therefore, they are related primarily to the educational system solutions which are introduced top-down. Nevertheless, all of these areas eventually tend to focalise on the teacher. Thus, his personality, value system, educational and social competencies have a particular influence on the students' personality formation. In the face of modern-day challenges it is crucial to not leave the teacher alone in his pursuit for self-improvement. We need to reflect on which conception about who and what the teacher should be guarantees the highest level of compliance with the general expectations about the skilful support of students in the process of maturation.

**Keywords:** teachers' functions, formation of student, master, coach, skill improvement

## Bibliografia

- Galant J., *Rozważania o mistrzostwie pedagogicznym*, „Nowa Szkoła” 1993, nr 4.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży (Poznań, 3 czerwca 1997)*, nr 4, [w:] Jan Paweł II, *V Pielgrzymka do Ojczyzny*, Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM 1997.
- Kordziński J., *Karta etyczna nauczyciela*, „Wychowawca” 1997, nr 12.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Ossolineum 1982.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie 1993.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Kraków 2002.
- Mika S., *O różnych drogach samodoskonalenia*, Warszawa 1992.
- Navolokova N.P., Andryeyeva V.M., *Praktychna pedahohika dlya vchytelya*, Kharkiv: Vydavnycha hrupa „Osнова” 2009, s. 114.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne 2008.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2004.
- Pryadko N.O., *Osoblyvosti otsinky studentamy osobystosti vykladacha*, [w:] strona internetowa [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP\\_meta&C21COM=S&2\\_S21P03=FILEA=&2\\_S21STR=VchdpuPH\\_2013\\_114\\_36](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILEA=&2_S21STR=VchdpuPH_2013_114_36), dostęp z dn. 18.10.2016.
- Siewiora J., *Dziedzictwo moralne a duchowa kreatywność nauczyciela*, [w:] J. Siewiora, *Szkoła i jej etyczne wyzwania*, Tarnów: Biblos 2015.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Poznań: Wyd. eMPi2 2007.
- Tischner J., *Jak żyć?*, Wrocław: Wydawnictwo TUM 2000.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela*, Dz.U. 1982, nr 3, poz. 19, art. 6.
- Wilczyńska M., Nowak M., Kućka J., Sawicka J., Sztajerwald K., *Moc coachingu*, Gliwice: Helion 2013.

Natalia Awszeniuk

---

## **PRACTICAL ASPEKTS OF TEACHERS' GLOBAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE USA**

### **PRAKTYCZNE ASPEKTY GLOBALNEGO ROZWOJU KOMPETENCJI NAUCZYCIELI W STANACH ZJEDNOCZONYCH**

### **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ГЛОБАЛЬНОГО РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛІВ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ**

The intensification of multi-vector cooperation between the countries has transformed the world in which we live, in the globalized system. In this system worldwide dissemination of economic, geopolitical, social relations, modern communications and technology causes rapid exchange of information, and the relatively free movement of people and goods leads to an interdependent world. Globalization, like any complex phenomenon, is characterized by ambivalence of influence, which has positive and negative consequences. The positive effects usually referred to expanding human world, access to knowledge, scientific and technological developments, the adoption of multiculturalism and intercultural communication, increase opportunities for social and individual development, exchange ideas and initiate joint actions to solve planetary problems. The negative impact is mainly in the social, economic and environmental spheres, namely deepening the gap between developed countries and developing ones, between privileged and marginalized groups; reducing living standards, increasing poverty and social disease; improvement of forced migration, exploitation of vulnerable social groups, racism and xenophobia; threatening the growth of individualism.

Global education is a new approach, within which American teachers are trying to find ways to overcome these problems, because it helps the individuals to realize their value through the mastery of knowledge and skills, the

formation of values of global citizenship and responsible attitude to global problems. Leading scientists of the United States realize global education is not just a necessity, but an ethical challenge of today, considering it as the international dimension of modern methods of teaching and learning within formal and informal education, which aims to deepen understanding of the current problems of mankind, their impact on local and global levels. The main mission of global education they see in helping people as active citizens of the global community to determine its role in the collective and individual responsibility for the establishment of social and economic justice for all and for the protection and preservation of the Earth's ecosystem<sup>1</sup>. So that, global education, in their opinion, is the educational concept underlying this mission.

At the core of global education is the need to understand, realize and address the common problems that concern the international community. The unique role of the teacher in this case is to determine how and when students begin to be exposed to diversified society, i.e. teacher helps students to develop relationships that will prepare them for harmonious coexistence in terms of social and cultural diversity<sup>2</sup>. Hence, we come to understand that the social component of teachers' professional activity in modern conditions is gaining weight. It is actual the compliance of teacher professional training and community socio-cultural features as well as strategy focused on the formation of teachers' global competence during their training and further development.

Global competence by F. Reimers represents knowledge of the complex nature of the world, the ability to integrate on the interdisciplinary level the solutions to global problems, holds moral and ethical components that enables peaceful, respectful and productive cooperation with representatives of the diversified society from different geographical regions<sup>3</sup>.

Teachers' global competence involves the set of knowledge and skills, as well as relevant international outlook, which largely embodied in: the desire to know and recognize the culture of another person; openness to culture and beliefs, religions and languages of citizens of another country; effort to learn foreign languages and understand the cultural value of multilingualism; the

---

<sup>1</sup> *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education* (2008). Ed. Miguel Carvalho da Silva. Lisbon: The North-South Centre of the Council of Europe, 87 p.

<sup>2</sup> Brown D. (2005). *Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports*. Ontario: Ontario Council for International Cooperation, 37 p.

<sup>3</sup> Reimers F. (2008). Educating for Global Competency. In: Joel E. Cohen, Martin B. Malin (Eds). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*. Routledge Press, p. 5 – 24.

recognition that diversity is able to strengthen and enrich the learning process; the ability to shape teaching methods based on the values of collective learning and peaceful conflict resolution; applying an inclusive approach which recognizes and values the experience of international students as a means of enriching the learning process of the group; effort to develop the students' cross-cultural thinking and problem solving skills to form mutual understanding in a globalized world; recognizing the importance of educating students as citizens of a global society<sup>4</sup>.

The analytical document "Teacher Preparation for the Global Age: The Imperative for Change" states that a teacher with established global competence has: knowledge of subject specialization in international terms and focuses on global issues relevant to the subject matter; teaching skills to teach their students to analyse primary source of information from around the world and recognize different points of view; commitment to the education of students as responsible citizens of their local area and at the same time the global community<sup>5</sup>.

Teachers' global competence is detailed in eight interrelated key characteristics, namely:

- 1) Teachers are skilled and knowledgeable practitioners:
  - has a deep understanding of their individual content and successfully engages students through a demonstrated passion for the content by connecting it with their lives;
  - continues to be intellectually curious and demonstrates the habits of mind that lead to lifelong learning about their craft, their students, and their content;
  - has the capacity to integrate international content, issues, and perspectives into a standards-based curriculum;
  - uses an inquiry-based model of teaching that enables students to actively manipulate ideas in order to construct knowledge, solve problems, and develop their own understanding of the content;
  - asks students to analyse and reflect on their own learning;
  - uses multiple forms of assessment to evaluate ongoing student learning, moving students from below grade level to at or above grade-level performance.

<sup>4</sup> *Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education* (2008). Ed. Miguel Carvalho da Silva. Lisbon: The North-South Centre of the Council of Europe, 87 p.

<sup>5</sup> Devlin-Foltz B., McIlvaine S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change*. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 40 p.



- 2) Teachers are proficient thinkers and problem solvers:
  - understand and engage complex problems;
  - collect, analyse, and synthesize information from a range of sources; tolerate ambiguity and uncertainty; and produce potentially viable solutions as they deal with student learning;
  - use problem-solving skills to recognize and act on the needs of individual students, colleagues, and the school community;
  - ask reflective questions about their practice, use new strategies to reach every student, and find resources to maximize student learning;
  - advise students and advocate on their behalf to support their successes and to help them overcome challenges.
- 3) Teachers are culturally aware:
  - recognize, value, and respect the broad spectrum of ethnicities and cultures in the school community, and teach students to collaborate effectively with individuals from different backgrounds;
  - use instructional strategies to understand the contributions of different cultures to American life and recognize and draw upon the diverse cultural assets within their classrooms;
  - recognize the levels of students’ literacy in academic and social language and help them build meaningful bridges between the two.
- 4) Teachers are aware of world events and global dynamics:
  - understand and stay current on world events, international issues, and global debates, and help students gain understanding through daily interactions;
  - connect their content area to authentic global issues and perspectives;
  - present balanced viewpoints on global issues and assist students in viewing issues from multiple perspectives.
- 5) Teachers are literate for the 21st century:
  - proficient in and model the essential skills of reading, writing, comprehending, listening, and speaking that are necessary for student learning in their content area;
  - readers with a rich reading life for both work and pleasure;
  - familiar with contemporary culture, its music, art, literature, and trends, and seek to integrate these in relevant ways into the curriculum;
  - able to develop and present information in an articulate and persuasive manner, orally, in writing, and through digital media;



- able and/or willing to learn to communicate in one or more languages other than English;
  - able to understand and use the arts from their own and other cultures to assist students in learning and expressing ideas and emotions.
- 6) Teachers are collaborative team members:
- appreciative and respectful of diversity and work effectively with people from other cultures, backgrounds, and fields of expertise;
  - receptive to others' perspectives, welcome differences in interpretation and judgment, and able to revise and expand their own views;
  - committed members of the ISSN professional community, participating in ongoing professional development, including mentoring, lesson study, peer observation, critical friends groups, study groups, and collaborating with teachers locally and nationally through the network.
- 7) Teachers are effective users of technology and media:
- proficient in the use of essential computer and communications technologies;
  - users of technologies to communicate and work across national and regional boundaries;
  - able to evaluate, critically choose, and use various forms of media and technology in lesson design and implementation to maximize student engagement.
- 8) Teachers are responsible and ethical citizens:
- are committed to behaving ethically toward students and other members of the school community;
  - understand that decisions made locally and nationally have international impact and that international trends and events affect local and national options;
  - accept responsibilities of global citizenship and make ethical decisions and responsible choices that contribute to the development of a more just, peaceful, and sustainable world<sup>6</sup>.

As we can see, the academic dimension of global competency involves mastering the knowledge of different social and humanitarian branches of science with a comparative perspective, including: comparative and world history, cultural history, anthropology, political science, international economics,

---

<sup>6</sup> Devlin-Foltz B., McIlvaine S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change*. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 40 p.

foreign literature and skills of systematic thinking for complex solutions of global problems. Experts emphasize, that the relevant knowledge and skills should be formed through a multidisciplinary approach, which is considered as a new methodology for higher education curriculum development in the USA. Multidisciplinary, thus, can be realized by integrating both new content and forms of education in existing programs or by introducing new subjects<sup>7</sup>.

As a rule, in American universities the multidimensional nature of global competence is uncovered by studying of such subjects as world history, world geography, foreign languages, cultural studies, sociology, critical reading. For example, learning to read in a foreign language contributes to the analysis of foreign language texts and therefore access to knowledge of a culture and society, which in turn reinforces a positive attitude to global problems. The most effective resource for the development of foreign language communicative competence is primarily communication with qualified teachers in the educational process of the university or with an authentic native language speaker during foreign internships, or cross-border distance learning in universities-partners. The key to the development of global competence is to encourage students to take part in international educational activities which generate real-time relevant skills and abilities that are impossible to obtain, sitting on books.

The importance of extra-curricular forms of international education, including the organization of video conferences with students of foreign universities; educational tours and summer universities; joint seminars based on social partnership with museums, libraries, publishing houses, media providers and others is become higher. These joint projects will help students to understand the magnitude and diversity of many transnational issues, and to develop the ability of taking into account national peculiarities of a particular society in global problems solving. Great impact in this case takes mastering the basics of research and implementation of research projects that reflect the transnational nature of the scientific discoveries of mankind.

However, American teachers strongly believe that these activities are often interrelated and not integrated into a teaching and educational strategy and therefore do not cover all students of pedagogical faculties, as workload involves almost no time to study foreign languages and study abroad. This situation leads to the fact that most young teachers begin their careers unprepared to work in heterogeneous students group of contemporary multicultural society.

---

<sup>7</sup> Nordgren Rollin D. (2002). Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village. *Phi Delta Kappa*, № 84 (4), p. 318 – 321.

American scholar, Ann Mori as a result of work at the Centre for International Education developed and approved in American universities the system of teachers' global competence development, involving, inter alia, of the following forms:

– *Self-reflection and self-esteem* helps in understanding the values and behaviour. This process identifies the strengths and experience of the individual, and the need to deepen self-awareness development through the keeping a diary, discussions in small groups, and reading.

– *Experimental activities* open possibilities for testing large numbers of learning styles and help to realize that knowledge – is the product of internalization meaningful information. Experience of direct cross-cultural activities helps to feel the need to change and maintain the motivation to change. This experience involves extensive interaction with representatives of other cultures (exchange programs for students and teachers' training in another country, local immersion in another culture), participation in international studies, professional conferences, and work with students from different countries. Another example of experimental activity can be a demonstration of successful examples of academic work and role plays.

– *Reading* is an integral part of academic life and an important tool for acquiring knowledge of global issues. Reading, accompanied by group discussions with other cultures representatives, carries the most effective influence in forming global competence.

– *Seminars and trainings* are the most effective workshops that involve active participation. They are an effective tool for raising awareness, gain experience, and building motivation and interest in the issue of global education.

– *Research activities* are an effective means of attracting to the study subject. The results of these studies teacher can use in their daily work with students, which will increase the efficiency of educational process<sup>8</sup>.

The increased attention of the academic community to the problems culminated in the development of Framework for Internationalizing Teacher Preparation in colleges and universities of the USA. It concluded by Foundation «Longview» with the support of the North Carolina Centre for International Understanding, which since the 1960<sup>th</sup> has been carried out educational activities among young people about global challenges, promote international education, create conditions for internationalization of teachers' professional development. Its main purpose is to develop global competence that is to

---

<sup>8</sup> Leeman Y., Ledoux G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, № 13 (3), p. 279 – 292.

teach American teachers to use the knowledge of global processes and problems as well as global thinking in their own training activities.

The Framework for Internationalizing Teacher Preparation consists of four components, namely:

1. Revising teacher preparation programs to ensure that:
  - general education coursework helps each prospective teacher develop deep knowledge of at least one world region, culture, or global issue, and facility in one language in addition to English;
  - professional education courses teach the pedagogical skills to enable future teachers to teach the global dimensions of their subject matter;
  - field experiences support the development of pre-service teachers' global perspectives.
2. Facilitating at least one in-depth cross-cultural experience for every pre-service teacher by:
  - promoting study or student teaching in another country, or service-learning or student teaching in a multicultural community in the United States;
  - financial support for such experiences;
  - appropriate orientation, supervision, and debriefing to tie these experiences to prospective teachers' emerging teaching practice.
3. Modernizing and expanding programs for prospective world language teachers by:
  - preparing more teachers to teach less commonly taught languages;
  - updating language education pedagogy based on current research and best practice.
4. Creating formative and summative assessments to evaluate the effectiveness of new strategies in developing the global competence of prospective teachers<sup>9</sup>.

The USA government has developed a special program of Title VI National Resource Centres at universities and colleges. These Centres have received full federal financial support for the implementation of educational and scientific activities to prepare globally competent teachers, including the development of appropriate strategies and update the curriculum of teacher education. The most successful among 45 recognized Centres are operating

---

<sup>9</sup> Devlin-Foltz B., McIlvaine S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change*. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 40 p.

at Ohio State University, Indiana University, Michigan State University and University of San Diego<sup>10</sup>. The analyses of research activities of these Centres have allowed us to outline the pathways of American teachers' global competency forming in a comprehensive strategy, including:

- involving all faculty members and faculty leadership to develop an appropriate plan;
- the creation of a comprehensive training program focused on global education;
- involvement students with existing experience of international work, education, training;
- training teachers to introduce global component in the curriculum of teacher training;
- internationalization of subjects from professional and pedagogical cycle;
- creating conditions for gaining experience of international activities in terms of country of residence, abroad and online mode;
- quality improvement of foreign languages learning programs.

The above mentioned practical strategies emphasize the key role of universities and colleges to provide future teachers with the necessary knowledge, skills and values to be ready for the implementation of a global dimension in teaching the subject of specialization and formation of students' global competence. However, it should be noted that the university is not easy to carry out this responsible mission as an important factor in its successful implementation is the establishment of effective social partnership between universities and local education authorities, national accreditation agencies, organizations of teachers professional development, professional associations, teaching staff, private and public funds at the national, regional and local levels.

**Abstract:** The article defines the essence of global education, which is an integral component of modern American teachers' training as a subject of international educational reality. On the basis of documents of international organizations and the USA national initiatives the concept of global education is characterized, the essence of the teachers' global competence is revealed. In the article the strategy of teacher education internationalization in the United States has been considered, which involves updating the teacher training programs, the introduction of a long-term training abroad, expansion of training programs for teachers of foreign languages, and monitoring the dynamics

---

<sup>10</sup> Green M., Olson C. (2003). *Internationalizing the Campus: a User's Guide*. Washington, DC: American Council on Education, 114 p.

of the global competence development. The practical aspects of teachers' global competence development on the example of American resource centers are characterized, namely, research, critical reading, academic mobility, international activities, reflection and self-evaluation.

**Keywords:** globalization, internationalization of teacher education, global education, global competence of a teacher, the centers of global competence development

У статті подано визначення сутності глобальної освіти, яка є невід'ємним компонентом професійної підготовки сучасних американських учителів як суб'єктів міжнародної освітньої реальності. На підставі аналізу документів міжнародних організацій та національних ініціатив США охарактеризовано концепцію глобальної освіти, розкрито сутність глобальної компетентності педагога. Розглянуто стратегію інтернаціоналізації педагогічної освіти в США, яка передбачає оновлення програм професійної підготовки вчителя, запровадження тривалих стажувань за кордоном, розширення програм підготовки учителів іноземних мов, моніторинг динаміки розвитку глобальної компетентності. Охарактеризовані практичні аспекти розвитку глобальної компетентності американських учителів на прикладі діяльності американських ресурсних центрів, а саме: дослідницька діяльність, критичне читання, академічна мобільність, міжнародна діяльність, рефлексія і самооцінка.

**Ключові слова:** глобалізація, інтернаціоналізація педагогічної освіти, глобальна освіта, глобальна компетентність учителя, центри розвитку глобальної компетентності

## References

- Brown D. (2005). *Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports*. Ontario: Ontario Council for International Cooperation, 37 p.
- Devlin-Foltz B., McIlvaine S. (2008). *Teacher Preparation for the Global Age: the Imperative for Change*. Longview Foundation for Education in World Affairs and International Understanding, Inc., 40 p.
- Global Education Guidelines: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education* (2008). Ed. Miguel Carvalho da Silva. Lisbon: The North-South Centre of the Council of Europe, 87 p.
- Green M., Olson C. (2003). *Internationalizing the Campus: a User's Guide*. Washington, DC: American Council on Education, 114 p.
- Leeman Y., Ledoux G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, № 13 (3), p. 279 – 292.

- Nordgren Rollin D. (2002). Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village. *Phi Delta Kappa*, № 84 (4), p. 318 – 321.
- Reimers F. (2008). Educating for Global Competency. In: Joel E. Cohen, Martin B. Malin (Eds). *International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education*. Routledge Press, p. 5 – 24.





Norbert Pikuła, Katarzyna Białożył

---

## MENTORING SENIORÓW NA RYNKU PRACY

### МЕНТОРИНГ ОСІБ СТАРШОГО ВІКУ НА РИНКУ ПРАЦІ

#### SENIORS MENTORING IN THE LABOUR MARKET

### 1. Wstęp

Wydłużenie ludzkiego życia oraz spadek dzietności charakteryzuje proces starzenia się społeczeństw Europy, w tym również Polski. Konsekwencje radykalnego starzenia się struktur wiekowych uwidocznią się w nadchodzących dekadach, choć już obecnie możemy zaobserwować niepokojące zmiany w funkcjonowaniu mikro i makrospołecznym osób starszych. Konsekwencje starzenia się struktur wiekowych widoczne będą również na rynku pracy, gdzie stopniowo zachodzić będzie starzenie się ludności w wieku produkcyjnym przy jednoczesnym, znacznym obciążeniu demograficznym. Edyta Bombiak podaje, że w „roku 2008 w UE, liczącej 27 państw, na każdą osobę w wieku – powyżej 65 lat przypadały 4 osoby w wieku produkcyjnym (15-64 lat), podczas gdy wg szacunków Komisji Europejskiej w roku 2060 na każdą osobę w wieku powyżej 65 lat będą przypadały tylko 2 osoby w wieku produkcyjnym”<sup>1</sup>. Zmiany demograficzne doprowadziły do sytuacji, w której obecnie żadne państwo europejskie nie ma zapewnionej zastępowalności pokoleń. Dla porównania w roku 1980 takich państwo było 9, a wśród nich Polska<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> E. Bombiak, *Zarządzenie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menedżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie” 2014, nr 104, s. 110.

<sup>2</sup> Z. Strzelecki, *Wyzwania demograficzne: Świat, Europa, Polska*, [w:] *Determinanty rozwoju Polski. Rynek pracy i demografia*, red. E. Kwiatkowski, B. Liberda, Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne 2015, s. 265-266.

Wobec prognoz demografów zasadnym staje się jak najdłuższe utrzymanie aktywności zawodowej starszych pracowników oraz wykorzystanie innowacyjnych metod waloryzujących potencjał osób starszych<sup>3</sup> na rynku pracy, pozwalających na dalszy rozwój zawodowy.

## 2. Zasoby ludzkie na rynku pracy a zmiany demograficzne

Ogólnoświatowe tendencje, takie jak wydłużenie ludzkiego życia, spadek umieralności, malejący przyrost naturalny doprowadziły do istotnych zmian w strukturze wiekowej. Jak wynika z analiz demografów, najszybciej starzeją się cywilizacje zachodnie, szczególnie Europa. „Siedem krajów (Niemcy, Włochy, Francja, Wielka Brytania, Ukraina, Hiszpania i Polska) koncentruje blisko 60% populacji Europy w starszym wieku, co oznacza, że na ich terytorium skupiają się problemy oraz korzyści społeczne i ekonomiczne związane ze starością”<sup>4</sup>.

Jak wynika z danych Głównego Urzędu Statystycznego (GUS), od 1989 do końca 2013 roku w Polsce procentowy udział osób powyżej 65. roku życia w społeczeństwie zwiększył się o 4,7%. W roku 2013 liczba osób 65+ wynosiła 5,7mln<sup>5</sup>. Jednocześnie spadek liczby urodzeń oraz powiększająca się grupa osób starszych determinują patrzenie na proces starzenia się społeczeństw przez pryzmat zagrożeń ekonomicznych czy też produktywności<sup>6</sup>.

Zmieniająca się piramida wiekowa bezpośrednio wpływa na liczebność zasobów ludzkich pozostających na rynku pracy. Starzenie się społeczeństw związane jest z wyzwaniem w wymiarze ekonomiczno-społecznym, wśród których istotna staje się zmiana wielkości zasobów ludzkich. Ogólnoświatowe tendencje do wzrostu tempa starzenia się ludzi nasiliły się w przeciągu 40

---

<sup>3</sup> Poglębione opracowanie dotyczące potencjału starszych pracowników Czytelnik znajdzie w: N.G. Pikuła, *Niewykorzystany potencjał osób 50+ na rynku pracy*, „Horyzonty Wychowania” 2015 (14), nr 30, s. 185-202.

<sup>4</sup> Tamże, s. 267.

<sup>5</sup> Zob. Główny Urząd Statystyczny, *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*, Warszawa 2014, [w:] strona internetowa <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosc-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html>, dostęp z dn. 11.09.2016.

<sup>6</sup> Celem artykułu nie jest pogłębianie wiedzy Czytelnika w kontekście zagrożeń ekonomicznych czy też charakterystyki produktywności osób starszych, dlatego autorzy odsyłają Czytelnika do pozycji: *Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, cz. I: *Dyskryminacja na rynku pracy*, red. N.G. Pikuła, wyd. II, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.

najbliższych lat, szczególnie szybko proces ten będzie postępować w Europie i Ameryce Południowej. Europa obecnie jest już najstarszym kontynentem, a według prognoz demografów w 2050 roku prawie 30% mieszkańców tego kontynentu będzie miało powyżej 65. roku życia<sup>7</sup>.

Znaczącym wymiarem starzenia się społeczeństw jest aspekt zmniejszania liczby ludności. Kurczenie się populacji poszczególnych państw szczególnie widoczne będzie w krajach Europy Wschodniej, w tym również Polsce. Na podstawie danych opracowanych przez Zbigniewa Strzeleckiego zauważamy, iż grupa osób w wieku produkcyjnym (14-65 lat) w naszym kraju zmniejszy się z 71,5% w roku 2010 do 55% w roku 2100. W analogicznym okresie liczba osób w wieku poprodukcyjnym wzrośnie z 14 do 30%<sup>8</sup>. Zmniejszenie zasobów ludzkich na rynku pracy będzie generować coraz to nowsze wyzwania, jak choćby zbyt duże obciążenie demograficzne i konieczność utrzymywania niepracującej większości przez pracującą mniejszość. Należy również zaznaczyć, iż liczba osób pracujących do osiągnięcia wieku emerytalnego może się zmniejszać, np. ze względu na choroby, niepełnosprawność, konieczność opieki nad starymi rodzicami, emigrację zarobkową.

Pojawiający się spadek liczebności zasobów ludzkich na rynku pracy będzie wpływać na konkurencyjność – zarówno w wymiarze lokalnym, państwowym, jak i europejskim. Polski rynek pracy, aby móc konkurować z gospodarkami europejskimi, będzie musiał „uzupełniać” braki w zasobach ludzkich poprzez przyjmowanie taniej siły roboczej zarówno z Europy, jak i z innych kontynentów. Napływ pracowników z innych państw może generować problemy społeczne wynikające z odmienności kulturowej czy też religijnej. Pozyskanie pracowników napływowych może również być problemowe, ponieważ nie tylko nasz kraj będzie otwarty na przyjmowanie cudzoziemców. Większość państw europejskich, aby utrzymać odpowiedni poziom gospodarczy, zmuszona będzie do korzystania z roboczej siły napływowej.

Obok zmian demograficznych determinujących liczebność pracowników będą występować także inne tendencje wpływające na ludzkie zasoby. Atrakcyjność rynków zachodnich, odpływ młodych, wykwalifikowanych polskich pracowników, rezygnacja z pracy przez osoby w wieku produkcyjnym na rzecz opieki nad starszymi rodzicami (zwiększająca się liczba osób po 80. roku życia niesamodzielnych, wymagających opieki) będzie powiększać lukę kapitału ludzkiego. Rynek pracy, aby utrzymać poziom równowagi i konkurencyjności, będzie musiał otworzyć się na nowe metody zarządzania

<sup>7</sup> Zob. Z. Strzelecki, *Wyzwania demograficzne...*, dz. cyt., s. 267-272.

<sup>8</sup> Tamże, s. 272-280.

i uzupełniania niedoborów. Firmy na poziomie lokalnym będą rywalizować o pracownika, zwiększy się wartość fachowców oraz zwykłych szeregowych pracowników. Poszukiwane będą osoby posiadające wiedzę teoretyczną i praktyczną. Pomimo przyjmowania pracowników z innych państw można przypuszczać, iż podniesie się wartość polskiego pracownika, który zna rynek lokalny i rządzące nim prawidłowości.

Jak wynika z przedstawionych danych, obok polityki zatrudnienia, która musi uwzględniać aktywność zawodową osób po 50. roku życia, istotną staje się polityka ludnościowa skoncentrowana na podnoszeniu wskaźnika urodzeń.

### 3. Zarządzanie wiekiem w kontekście starzenia się społeczeństw

Odwołując się do prognoz przedstawionych powyżej, zasadnym staje się skoncentrowanie na możliwościach i szansach związanych z przyrostem liczby osób w wieku przedemerytalnym lub poprodukcyjnym. Aby jednak korzystać z potencjału tkwiącego w starszych pracownikach<sup>9</sup>, należy rozpocząć od działań skoncentrowanych na umożliwieniu tym osobom pozostania aktywnymi zawodowo jak najdłużej. Według danych Eurostatu z 2014 roku wskaźnik zatrudnienia starszych pracowników (55-64 lata) w 11 państwach Unii Europejskiej mieścił się w granicach 51-66%. Najwyższy poziom zatrudnienia pracowników starszych odnotowano w Szwecji – 71%. Polska osiągnęła wynik 42,5%<sup>10</sup>. Wskaźnik zatrudnienia osób w wieku przedemerytalnym w Polsce klasyfikuje się na jednym z najniższych w UE. Pomimo tego, iż sytuacja na przestrzeni 10 lat uległa poprawie i od 2004 roku wskaźnik zatrudnienia w naszym kraju podniósł się o 16,3%, nie zrealizowaliśmy celu zawartego w strategii lizbońskiej, mówiącego o wzroście zatrudnienia grupy osób w wieku 55-64 lata do 50%. Duża dezaktywizacja zawodowa pracowników starszych wskazuje na znaczne niewykorzystywane rezerwy zatrudnienia. Zmieniająca się struktura wiekowa społeczeństw wymaga nowego podejścia do zarządzania kapitałem ludzkim i skoncentrowania się na pracownikach

---

<sup>9</sup> Jak wskazuje Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), starszy pracownik to osoba po 45. roku życia, pracująca zawodowo. Dlatego należy pamiętać, iż określenie „pracownicy 50+” to odniesienie umowne, ułatwiające porównywanie grup wiekowych. Więcej na ten temat w: J. Liwiński, U. Sztanderska, *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2010, s. 9-11.

<sup>10</sup> Zob. Eurostat, *Statistics Explained, Dane statystyczne dotyczące zatrudnienia*, [w:] strona internetowa [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Employment\\_statistics/pl#Wska.C5.BAAniki\\_zatrudnienia\\_wed.C5.82ug\\_p.C5.82ci.2C\\_wieku\\_i\\_poziomu\\_wykszta.C5.82cienia](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Employment_statistics/pl#Wska.C5.BAAniki_zatrudnienia_wed.C5.82ug_p.C5.82ci.2C_wieku_i_poziomu_wykszta.C5.82cienia), dostęp z dn. 22.09.2016.

50+. Oznacza to zatem potrzebę aktywnego włączenia koncepcji zarządzania różnorodnością.

„Zarządzanie różnorodnością (*diversity management*) to współczesne podejście do zatrudnionych ukierunkowane na wykorzystanie potencjału tkwiącego w różnicach pomiędzy pracownikami”<sup>11</sup>. Bogusława Urbaniak<sup>12</sup>, zastanawiając się nad istotną zarządzania różnorodnością, odwołuje się do polityki równości szans, która koncentruje się na przeciwdziałaniu dyskryminacji na rynku pracy poprzez działania ukierunkowane na integrację. Skoncentrowanie się na szerokiej palecie cech pracowników i dostrzeżenie pozytywów danej jednostki pozwala kadrze zarządzającej na optymalne wykorzystanie potencjału tkwiącego w pracownikach. Różnorodność pracowników (w koncepcji zarządzania różnorodnością) obejmuje takie cechy, jak: płeć, wiek, pochodzenie etniczne i narodowe, wykształcenie, orientacja seksualna, niepełnosprawność, doświadczenie zawodowe oraz życiowe<sup>13</sup>.

Zarządzanie różnorodnością oznacza zauważenie istotnych różnic pomiędzy pracownikami i kreowanie polityki (firmy, przedsiębiorstwa) służącej rozwojowi i wykorzystaniu odmienności cechowej na rzecz podnoszenia kapitału organizacji. „Głównym celem zarządzania różnorodnością jest stworzenie takiego środowiska pracy, w którym każda zatrudniona osoba czuje się szanowana i doceniona, dzięki czemu może w pełni wykorzystywać swój potencjał intelektualny, co przyczynia się do sukcesu organizacji”<sup>14</sup>. W praktyce cel ten realizowany jest poprzez:

- działania ukierunkowane na zatrudnienie kobiet i wyrównywanie ich szans na rynku pracy;
- zatrudnianie osób niepełnosprawnych;
- tworzenie zespołów multikulturowych;
- zatrudnianie starszych pracowników<sup>15</sup>.

Z perspektywy niniejszego artykułu i przedstawionych tendencji demograficznych na szczególne zainteresowanie zasługują czynności odnoszące się do zatrudnienia i propagowania aktywności zawodowej starszych osób. Dzia-

<sup>11</sup> E. Bombiak, *Zarządzenie różnorodnością...*, dz. cyt., s. 112.

<sup>12</sup> B. Urbaniak, *Zarządzanie różnorodnością zasobów ludzkich w organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 3-4/2014, s. 64.

<sup>13</sup> Zob. W. Walczak, *Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego w organizacji*, „E-mentor” 3(40)/2011, [w:] strona internetowa <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/40/id/840>, dostęp z dn. 24.09.2016.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> E. Bombiak, *Zarządzenie różnorodnością...*, dz. cyt., s. 113.

łania ukierunkowane szczególnie na grupę osób 50+ w koncepcji zarządzania różnorodnością noszą miano „zarządzania wiekiem”. Należy jednak podkreślić, iż zarządzanie wiekiem odnosi się do wszystkich pokoleń na rynku pracy, uwzględniając procesy starzenia się populacji.

Jacek Liwiński i Urszula Sztanderska podają iż: „Zarządzanie wiekiem to element zarządzania zasobami ludzkimi, a dokładniej: element zarządzania różnorodnością. Polega ono na realizacji różnorodnych działań, które pozwalają na bardziej racjonalne i efektywne wykorzystanie zasobów ludzkich w przedsiębiorstwach dzięki uwzględnianiu potrzeb i możliwości pracowników w różnym wieku”<sup>16</sup>. Autorzy raportu *Dobre praktyki w zarządzaniu wiekiem i zasobami ludzkimi ze szczególnym uwzględnieniem pracowników 50+* podają natomiast iż, „zarządzanie wiekiem (ang. *age management*) może być różnie rozumiane. Może ono odnosić się do wszystkich pracowników zróżnicowanych pod względem wieku”<sup>17</sup>, z drugiej zaś strony koncentruje się ono w głównej mierze na starszych pracownikach<sup>18</sup>. Wyszczególnienie grupy starszych pracowników i skupienie podejmowanych działań na nich wynika z korelacji pomiędzy zmianami demograficznymi a zasobami ludzkimi na rynku pracy.

Literatura przedmiotu wskazuje na dwa ujęcia zarządzania wiekiem. Ujęcie szerokie zakłada, iż zarządzanie wiekiem posiada makrospołeczny charakter i odnosi się do globalnego procesu starzenia się pracowników. Istotną rolę przypisuje się tutaj polityce państwa<sup>19</sup>. W ujęciu wąskim natomiast „zarządzanie wiekiem dotyczy konkretnej organizacji i oznacza takie zarządzanie pracownikami, w którym w sposób szczególny uwzględnia się naturalny problem ich starzenia się. Zarządzanie wiekiem jest zatem równoznaczne z podejmowaniem określonych działań, które umożliwią racjonalne oraz efektywne zarządzanie kapitałem ludzkim dostępnym w organizacji, w tym pracownikami starszymi”<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> J. Liwiński, U. Sztanderska, *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwie*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2010, s. 3.

<sup>17</sup> *Dobre praktyki w zarządzaniu wiekiem i zasobami ludzkimi ze szczególnym uwzględnieniem pracowników 50+*, red. A. Szcześniak, Warszawa: Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym 2013, s. 18.

<sup>18</sup> A. Walker, *Combating Age Barriers in Employment. European Research Report*, Luksemburg – Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions 1997, s. 11-17; J. Liwiński, U. Sztanderska, *Wstępne standardy zarządzania...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>19</sup> Zob. K. Świeszczak, M. Ziemia, *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwie – szansa czy zagrożenie?*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, nr 12, cz. II, s. 59-60.

<sup>20</sup> J.M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2014, t. XV, z. 11, cz. I, s. 183.



Do głównych celów zarządzania wiekiem zalicza się: wzrost zatrudnienia osób starszych, utrzymanie zatrudnienia osób w wieku przedemerytalnym do emerytury (lub dłużej), waloryzacja cech starszego pracownika, niwelowanie stereotypowego wyobrażenia na temat starszych pracowników, niwelowanie dyskryminacji wiekowej oraz korygowanie zachowań opartych na agizmie. Poprzez prawidłowe wykorzystywanie i wdrażanie założeń zarządzania wiekiem możliwym staje się efektywne, świadome i przemyślane wykorzystywanie potencjału tkwiącego w najstarszej grupie pracowników.

Podniesienie stopy zatrudnienia osób 50+ pozwala również na niwelowanie czynników „wypychających z rynku pracy” oraz „wyciągających z zatrudnienia”. W szereg pierwszej grupy czynników wpisują się zachowania takie jak stawianie przez pracodawców zbyt wysokich wymagań wobec najstarszych pracowników czy też dyskryminacja w obrębie dostępu do szkoleń, awansu, premii itp. Drugi rodzaj czynników odnosi się do możliwości wcześniejszego przechodzenia na świadczenia państwowe<sup>21</sup>.

Waloryzacja i skupienie się kadry zarządzającej na możliwościach starszych pracowników niesie ze sobą korzyści<sup>22</sup> zarówno dla gospodarki, jak i dla społeczeństwa, pracodawcy i pracowników w wieku 50+ oraz pracowników młodszych, którzy mogą opierać się na wiedzy i doświadczeniu starszej kadry. Literatura przedmiotu wskazuje na paletę narzędzi wspomagających proces zarządzania wiekiem. Zalicza się do nich:

- „elastyczne formy zatrudnienia;
- dostosowanie stanowisk pracy do potrzeb starszych pracowników;
- stworzenie możliwości rozwoju i podnoszenia kwalifikacji pracowników 50+ (programy kompetencyjne);
- programy zdrowotne;
- przygotowanie do emerytury;
- umożliwienie pracownikom podejmowania aktywności społecznej;
- mentoring;
- coaching<sup>23</sup>.

<sup>21</sup> Zob. więcej: J. Liwiński, U. Sztanterska, *Wstępne standardy zarządzania...*, dz. cyt.; M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie...*, dz. cyt., s. 184.

<sup>22</sup> Szczegółowy opis korzyści wynikający z zastosowania zarządzania wiekiem Czytelnik znajdzie w: E. Bombiak, *Zarządzenie różnorodnością...*, dz. cyt.; M. Sidor-Rządkowska, *Wdrażanie programu mentoringu w przedsiębiorstwie – korzyści i zagrożenia*, „Kwartalnika Nauk o Przedsiębiorstwie” 3/2016, s. 62-71.

<sup>23</sup> M. Baran, *Mentoring jako element zarządzania różnorodnością w przedsiębiorstwach*, „Management Forum” 2015, vol. 3, No. 2, s. 6, dostęp z dn. 22.09.2016.

Kompleksowe wykorzystanie powyższych narzędzi stanowi podstawę do wdrażania efektywnego zarządzania wiekiem, przy jednoczesnym uwzględnieniu naturalnych ograniczeń psychofizycznych wynikających z wieku.

#### 4. Mentoring jako istotne narzędzie w zarządzaniu wiekiem

Jednym z istotniejszych narzędzi stosowanych w zarządzaniu wiekiem według Joanny M. Moczydłowskiej<sup>24</sup> jest mentoring. Ustalenie jednej trafnej i uniwersalnej definicji mentoringu jest niemożliwe, jednak według Polskiego Towarzystwa Mentoringu wszystkie definicje posiadają wspólne cechy<sup>25</sup>. J.M. Moczydłowska podaje, iż mentoring to „proces dwustronny, opierający się na ciągłym i sprzężonym uczeniu się oraz wymagający zaangażowania i wkładu pracy rozciągniętego w czasie. Polega na kontakcie pracownika, który jest jeszcze niedoświadczony, z mentorem, który ma za zadanie zapoznać i wprowadzić go w środowisko zawodowe”<sup>26</sup>. David Clutterbuck definiuje mentoring jako „jedną z najskuteczniejszych metod rozwoju, jakie mają do dyspozycji pojedynczy ludzie i organizacje”<sup>27</sup>. Mentoring to również „dobrowolna, niezależna od hierarchii służbowej pomoc udzielana przez jednego człowieka drugiemu, dzięki czemu może on poczynić znaczący postęp w wiedzy, pracy zawodowej lub sposobie myślenia”<sup>28</sup>.

W procesie mentoringu istotną rolę odgrywa mentor, określanany jako „człowiek doświadczony, który chce podzielić się swoją wiedzą z kimś o doświadczeniu skromniejszym”. Marta Dobrzyniak stwierdza natomiast iż „mianem mentora określa się osobę o rozwiniętych kompetencjach, godną zaufania, będącą – podobnie jak mistrz – wzorem do naśladowania”<sup>29</sup>.

Cele mentoringu w zarządzaniu wiekiem odnoszą się do kształtowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji, ze szczególnym uwzględnieniem:

---

<sup>24</sup> J. M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie...*, dz. cyt., s. 181-192.

<sup>25</sup> Polskie Towarzystwo Mentoringu, *Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych*, Warszawa 2013, s. 1-2.

<sup>26</sup> J. M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie...*, dz. cyt., s. 185.

<sup>27</sup> D. Clutterbuck, *Learning Alliances: Tapping into Talent (Developing Strategies)*, London 1998, cyt. za: E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna 2002, s. 79.

<sup>28</sup> D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Warszawa: Wydawnictwo Petit 2002, s. 13.

<sup>29</sup> M. Dobrzyniak, *Coaching i mentoring jako formy wsparcia pracownika w środowisku pracy*, „Szkola – Zawód – Praca” 12/2016, s. 146.



- procesu samodoskonalenia (zarówno młodszego pracownika, jak i mentora);
- rozwijania umiejętności i kompetencji charakterystycznych dla danego stanowiska;
- efektywnego uczenia się;
- refleksji nad ścieżką zawodową;
- poszerzania horyzontów myślowych.

Przy pomocy mentoringu dokonuje się transfer wiedzy oraz wymiana rzadkich umiejętności, które stanowią cenny kapitał dla organizacji.

Małgorzata Baran, przeprowadzając badania nad zastosowaniem mentoringu w polskich firmach, wyodrębniła trzy podstawowe jego formy, których charakterystyka zależy od kierunku relacji występujących pomiędzy mentorem a uczniem. Badaczka wskazuje na:

- a) Mentoring klasyczny (tzw. tradycyjny),
- b) Mentoring zwrotny (*reverse mentoring*),
- c) Mentoring wzajemny (*intermentoring*)<sup>30</sup>.

Mentoring **klasyczny** opiera się na tradycyjnym przeświadczeniu, iż pracownicy starsi stażem pracy i wiekiem wdrażają młodszych kolegów w tajniki zawodu. Mentor opiekuje się uczniem, pomaga w przełamywaniu barier, inspirowanie do działania, stara się, by młodszy pracownik nie popełniał błędów.

Mentoring **zwrotny** opiera się na zamianie ról między pokoleniami. To młodszy pracownik staje się mentorem dla osoby starszej. Pomaga w zapoznaniu się z nowoczesnymi technologiami oraz obsługą urządzeń komputerowych, niezbędnych do pracy.

Mentoring **wzajemny** stanowi połączenie dwóch poprzednich form. Jest to relacja dwustronna, zakładająca, że różne pokolenia uczą się od siebie wzajemnie. Starsi pracownicy stają się tzw. mentorami organizacyjnymi, natomiast osoby młodsze przyjmują role mentorów technologicznych<sup>31</sup>.

Optymalną formą mentoringu jest mentoring wzajemny, ponieważ pozwala na wymianę międzypokoleniową umiejętności i wiedzy w sposób dwukierunkowy, co sprzyja współpracy i integracji.

Joanna M. Moczydłowska w badaniach odnoszących się do praktycznego wykorzystywania mentoringu w opinii menedżerów zauważyła, iż najczęstsze zastosowanie dla mentoringu badani zauważyli w sytuacjach:

<sup>30</sup> M. Baran, *Mentoring jako element zarządzania...*, dz. cyt., s. 6.

<sup>31</sup> Zob. tamże, s. 6-7.

- „gdy celem jest rozwój umiejętności menedżerskich i przywództwa młodych menedżerów;
- gdy kluczowy jest czynnik czasu, czyli ważny jest szybki przepływ informacji;
- gdy celem jest przekazanie rzadkiej, wysoce specjalistycznej wiedzy;
- gdy konieczne jest budowanie porozumienia wokół znaczących i kluczowych dla organizacji zmian;
- gdy trzeba wprowadzić nowych pracowników do kultury organizacji;
- w sytuacji wewnętrznego kryzysu organizacji (działu) wywołanego konfliktem;
- kiedy zarządzanie różnorodnością wpisane jest do strategii HR<sup>32</sup> danej organizacji”<sup>33</sup>.

Badaczka zauważyła również, podobnie jak M. Baran, iż wiedza polskich przedsiębiorców na temat zarządzania wiekiem czy też mentoringu jest na niskim poziomie, co bezpośrednio ma odzwierciedlenie w zastosowaniu odpowiednich narzędzi aktywizujących starszych pracowników.

## **5. Szanse wykorzystania potencjału starszego pracownika i niwelowanie zagrożeń**

Pracownicy w wieku 50+ stanowią cenny kapitał dla organizacji. Wieloletnie doświadczenie, znajomość branży, kontakty mogą w czasach „pracowników portfolio” stanowić wartość dodaną dla przedsiębiorstw<sup>34</sup>. Młodszy pracownicy posiadają niski poziom doświadczenia pomimo wysokiej wydolności psychofizycznej, natomiast wraz ze wzrostem stażu pracy rośnie doświadczenie zawodowe, jednak w pewnym momencie zdolności psychofizyczne organizmu osiągają pewien pułap, który jest nie do przekroczenia. Współistnienie na rynku pracy różnych grup wiekowych, które są odpowiednio zarządzane, pozwala na maksymalne wykorzystanie potencjału tkwiącego w poszczególnych jednostkach przy jednoczesnym niwelowaniu zagrożeń, np. wynikających z wieku.

---

<sup>32</sup> HR – *Human Resources* – dział organizacji zajmujący się rekrutowaniem nowych pracowników, szkoleniami, zwolnieniami. Dział zajmujący się szeroko rozumianą polityką personalną w przedsiębiorstwie.

<sup>33</sup> J.M. Moczyłowska, *Mentoring jako narzędzie...*, dz. cyt., s. 187-188.

<sup>34</sup> N.G. Pikuła, *Potencjał seniorów na rynku pracy* (w druku).

Starsi pracownicy, podobnie jak młodsze generacje, posiadają całą paletę silnych stron istotnych z punktu widzenia pracodawcy. Poprzez mentoring możliwym staje się waloryzacja zalet pracowników 50+. W tabeli 1 zaprezentowano analizę SWOT pracowników starszych, natomiast w tabeli 2 – młodszych pracowników. Międzypokoleniowe zestawienie zagrożeń i szans, silnych i słabych stron pozwala dostrzec, jak istotnym narzędziem jest mentoring (szczególnie wzajemny).

Tabela 1. Analiza SWOT potencjału pracowników w wieku 50+.

Silne strony	Szanse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• doświadczenie zawodowe i życiowe;</li> <li>• posiadanie wiedzy specyficznej i charakterystycznej dla danej organizacji;</li> <li>• znajomość branży;</li> <li>• wiedza praktyczna;</li> <li>• dokładność;</li> <li>• lojalność;</li> <li>• zaangażowanie;</li> <li>• „przywiązanie” do przedsiębiorstwa;</li> <li>• ustabilizowany rytm pracy;</li> <li>• posiadanie przydatnych kontaktów;</li> <li>• umiejętne radzenie sobie z sytuacjami problemowymi;</li> <li>• ustabilizowana sytuacja rodzinna.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• przekazywanie wiedzy młodszym pracownikom, co pozwala na utrzymanie istotnych informacji w organizacji;</li> <li>• mniejsze koszty zatrudnienia osób po 50. roku życia;</li> <li>• zatrzymanie odpływu wiedzy i doświadczenia z przedsiębiorstwa;</li> <li>• wzmacnianie pozytywnego wizerunku firmy jako organizacji przyjaznej, otwartej na integrację międzypokoleniową.</li> </ul>
Słabe strony	Zagrożenia
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mniejsza mobilność;</li> <li>• słabsza znajomość nowości technologicznych;</li> <li>• stosunkowo krótki czas do emerytury, co może prowadzić do zaniechania własnego rozwoju;</li> <li>• dłuższa adaptacja do zmian;</li> <li>• trudności w wykonywaniu prac wymagających wysiłku fizycznego;</li> <li>• obniżająca się z czasem kreatywność;</li> <li>• niechęć do innowacji.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• problemy zdrowotne i związane z tym nieobecności w pracy;</li> <li>• preferowanie rutyny, utartych schematów postępowania;</li> <li>• niechęć do podnoszenia kwalifikacji.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ł. Jurek, *Ekonomia starzejącego się społeczeństwa*, Warszawa: Wydawnictwo Difin 2012, s. 151-153; J.M. Moczydłowska, *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2014, t. XV, z. 11, cz. I, s. 187-188; N.G. Pikuła, *Potencjał seniorów na rynku pracy* (w druku); N.G. Pikuła, *Wartość i znaczenie pracy zawodowej w życiu osób starszych* (w druku).

Tabela 2. Analiza SWOT potencjału pracowników młodych.

<b>Silne strony</b>	<b>Szanse</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• szybka adaptacja do zmian;</li> <li>• mobilność;</li> <li>• nastawienie na innowacje;</li> <li>• znajomość języków obcych i nowoczesnych technologii;</li> <li>• kreatywność;</li> <li>• nieszablonowe myślenie;</li> <li>• przebojowość.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• szybkie zyski dla organizacji;</li> <li>• możliwość wyszkolenia pracowników „od podstaw”.</li> </ul>
<b>Słabe strony</b>	<b>Zagrożenia</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• brak wiedzy praktycznej;</li> <li>• pośpiech;</li> <li>• nastawienie na szybki rozwój i awans;</li> <li>• brak jasno sprecyzowanych celów zawodowych, co sprzyja częstym zmianom miejsca pracy;</li> <li>• brak wypracowanych mechanizmów radzenia sobie z problemami w organizacji;</li> <li>• brak przywiązania do miejsca pracy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niestabilizowana sytuacja rodzina, co może wpływać na absencje w pracy;</li> <li>• odejście z pracy (na lepsze stanowisko, np. do konkurencji) po uzyskaniu odpowiedniego przeszkolenia i kursów;</li> <li>• nastawienie na własne korzyści.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne.

Analizując informacje zawarte w powyższych tabelach, możemy zauważyć, iż starszy pracownik, wbrew stereotypowym przekonaniom, posiada istotny kapitał dla organizacji. O ile każdy, niezależnie od wieku, może przyswoić wiedzę z zakresu nowoczesnych technologii, o tyle nie wszyscy pracownicy są w stanie zdobyć wiedzę specyficzną dla danej branży. Zakorzenie w tradycje firmy, przywiązanie do wartości to bez wątpienia nieoceniony atut pracowników 50+.

W opinii autorów tekstu mylnym jest przekonanie, iż starsi pracownicy są niechętni wobec zmian czy też nowych technologii. Podejście osób 50+ do nowych wyzwań w znacznym stopniu zależne jest od otoczenia zawodowego, panujących trendów kulturowo-społecznych, kultury organizacyjnej oraz postaw pracodawców wobec najstarszej grupy.

Brunon Synak, dokonując kwalifikacji potrzeb osób starszych, wskazał na szereg potrzeb<sup>35</sup>, jednak w naszych rozważaniach chcielibyśmy zatrzymać się

<sup>35</sup> G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn: WSP 1999, s. 25.

nad potrzebą przynależności oraz użyteczności i uznania. Obie z wymienionych potrzeb mogą bezpośrednio łączyć się z sytuacją zawodową jednostki.

Starszy pracownik, który ma poczucie, iż stanowi część zespołu zawodowego, nie jest dyskryminowany, ma prawo aktywnie uczestniczyć w szkoleniach oraz kursach podnoszących kwalifikacje, posiada pozytywny obraz samego siebie jako pracownika. Jeśli w danej organizacji wiek nie stanowi podstawy do marginalizacji, a wręcz przeciwnie – zasługi oraz doświadczenie pracowników 50+ są waloryzowane (oczywiście nie kosztem młodszych pokoleń), kształtuje to pozytywne postawy najstarszych oraz służy dalszemu rozwojowi. Starsi pracownicy, mający poczucie przynależności oraz równego traktowania, nie myślą o wcześniejszym przejściu na emeryturę. Praca sprawia im radość, podnosi ich samoocenę oraz kształtuje własny pozytywny wizerunek.

Bezpośrednio z potrzebą przynależności łączy się potrzeba użyteczności i uznania. Pracownicy, którzy mogą wpływać na rozwój firmy, niezależnie od wieku są doceniani i motywowani do dalszych działań, znacznie lepiej radzą sobie z pojawiającymi się brakami. Każdy pracownik chce wykonywać czynności przydatne i użyteczne organizacji. Trendy kulturowe doprowadziły jednak do sytuacji, w której osoby 50+ mają poczucie, iż „zajmują miejsce młodszym pokoleniom”. Dostrzeżenie wartości kapitału tkwiącego w pracownikach starszych pozwala na generowanie korzystnych wzorów postępowania, a tym samym umacnia pozycję osób starszych w przedsiębiorstwie.

Słabe strony oraz zagrożenia zaprezentowane w tabeli 1 mogą zostać ograniczone do minimum poprzez odpowiednie wykorzystanie narzędzi zarządzania, szczególnie mentoringu. Jednostka, która przyjmie rolę mentora, będzie zaspokajać potrzebę przynależności, uznania i użyteczności społecznej. Postrzeganie swojej wiedzy, doświadczenia i umiejętności w kategoriach „przydatności innym” pobudza starszych pracowników do aktywności i dalszego rozwoju. Zwiększenie poczucia własnej wartości generuje lepsze przygotowanie do wyzwań rynku pracy. Starszy pracownik potrafi zdobyć nowe kwalifikacje i nauczyć się np. obsługi nowoczesnych urządzeń technologicznych, trudniej natomiast jest zdobyć pracownika o stażu pracy 30-40 lat, który posiada ogrom wiedzy oraz umiejętność zastosowania jej w praktyce. Wartość starszych pracowników poprzez korzystanie z założeń mentoringu pozwala na szeroko rozumiany rozwój i edukację ustawiczną.

Potencjał pracowników z długim stażem pracy często jest deprecjonowany, bowiem panująca kultura instant wymaga szybkiego reagowania i dostosowywania do zmian. Jednak przy głębszej refleksji możemy zadać pytanie: Co się stanie, jeśli na kilka dni zabraknie elektryczności i nie będzie możliwości odtworzenia niezbędnych informacji przy użyciu nośników, komputerów

i tabletów? W takiej rzeczywistości prawdopodobnie umiałoby się odnaleźć i funkcjonować pokolenie pracowników 50+, natomiast pracownicy określani mianem „pracowników portfolio” straciliby większość swoich atutów.

Stosowanie mentoringu w zarządzaniu wiekiem pozwala kreować przeświadczenie, iż wiedza i doświadczenie pracowników 50+ stanowią czynniki wzmacniające pozycję starszych osób w miejscu zatrudnienia. Korzyści ze stosowania mentoringu można scharakteryzować za pomocą pojęcia dualizmu. Młodsze pokolenia nabywają wiedzy praktycznej, której nie zdobędą z książek czy też Internetu, starsi natomiast mają szansę wykorzystać swój potencjał do kształtowania pokolenia nowych pracowników. Poczucie „bycia potrzebnym” stanowi komponent zarówno dawcy, jak i biorcy, bowiem pod wpływem kształtowania się relacji to uczeń może stać się pomocny mistrzowi.

## 6. Podsumowanie

Płynna nowoczesność i zmiany, szczególnie demograficzne, wymuszają refleksję i zastanowienie się nad przyszłym wizerunkiem rynku pracy. Zmniejszająca się liczba zasobów ludzkich generuje potrzebę działań skoncentrowanych na wydłużeniu aktywności zawodowej najstarszych pracowników. Wzrost aktywności osób po 50. roku życia należy rozpatrywać w kategoriach korzyści społecznych oraz indywidualnych.

Przed przedstawicielami kadry zarządzającej stają wyzwania, które muszą koncentrować się na waloryzacji różnorodności, szczególnie wieku. Wiek stanowi niedoceniony atut, który racjonalnie wykorzystany będzie służył w tworzeniu organizacji wielopokoleniowej – zachęcającej do wzajemnego uczenia i współlistnienia na rynku pracy.

Mentoring, w Polsce stanowi innowacyjne narzędzie służące nie tylko przedsiębiorstwu, ale również pracownikom różnych generacji. Poprzez wprowadzenie roli mentora w relacje pracownicze następuje rozwój kompetencji, pogłębienie wiedzy organizacyjnej, poznawanie tożsamości pracowniczey oraz przybieranie określonych pozycji.

Analiza danych demograficznych wskazuje, iż naglącą staje się potrzeba rozwoju mentoringu oraz innych narzędzi zarządzania wiekiem. Wcześniejsza dezaktywizacja zawodowa, oprócz skutków w wymiarze ekonomicznym, związana jest również z negatywnym przystosowaniem do starości. Człowiek, który pracuje, czuje się potrzebny i pomimo pojawiających się ubytków będzie posiadał satysfakcję życiową, co pozwoli mu na przeżywanie starości w sposób konstruktywny i akceptację roli emeryta, który spełnił się zawodowo.

**Streszczenie:** Artykuł porusza tematykę zatrudniania osób starszych i waloryzacji ich potencjału w kontekście idei zarządzania różnorodnością, szczególnie wiekiem. Celem publikacji jest ukazanie podstawowych cech i zalet zarządzania wiekiem oraz zaprezentowanie mentoringu pracowników 50+ jako istotnego narzędzia w kształtowaniu rynku pracy. Zasadnym staje się skoncentrowanie na roli mentora jako nauczyciela młodszych pokoleń pracowników.

**Słowa kluczowe:** rynek pracy, starsi pracownicy, mentoring, zarządzanie wiekiem, dyskryminacja

**Abstract:** The article tackles the problem of employing the elder and the valorisation of their potential in the aspect of the idea of diversity management, especially of age management. The aim of the article is presenting the basic features and advantages of the age management and presenting the monitoring of employees aged over 50 as an essential tool in shaping the labour market. Thus it is relevant to focus of the role of a mentor as a teacher to the young generation on employees.

**Keywords:** the labour market, senior employees, mentoring, age management, discrimination

## Bibliografia

- Baran M., *Mentoring jako element zarządzania różnorodnością w przedsiębiorstwach*, „Management Forum” 2015, vol. 3, no. 2, [w:] strona internetowa [http://www.dbc.wroc.pl/Content/30412/Baran\\_Mentoring\\_Jako\\_Element\\_Zarzadzania\\_Roznorodnoscia\\_2015.pdf](http://www.dbc.wroc.pl/Content/30412/Baran_Mentoring_Jako_Element_Zarzadzania_Roznorodnoscia_2015.pdf), dostęp z dn. 22.09.2016.
- Bombiak E., *Zarządzenie różnorodnością – wyzwaniem dla współczesnych menedżerów*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Siedlcach. Seria: Administracja i Zarządzanie” 2014, nr 104, s. 109-122.
- Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Warszawa: Wydawnictwo Petit 2002.
- Dobre praktyki w zarządzaniu wiekiem i zasobami ludzkimi ze szczególnym uwzględnieniem pracowników 50+*, red. A. Szcześniak, Warszawa: Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym 2013.
- Dobrzyniak M., *Coaching i mentoring jako formy wsparcia pracownika w środowisku pracy*, „Szkola – Zawód – Praca” 12/2016, s. 144-152.
- Eurostat – Statistics Explained, *Dane statystyczne dotyczące zatrudnienia*, [w:] strona internetowa [http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Employment\\_statistics/pl#Wska.C5.BAniki\\_zatrudnienia\\_wed.C5.82ug\\_p.C5.82ci.2C\\_wieku\\_i\\_poziomu\\_wykszta.C5.82cienia](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Employment_statistics/pl#Wska.C5.BAniki_zatrudnienia_wed.C5.82ug_p.C5.82ci.2C_wieku_i_poziomu_wykszta.C5.82cienia), dostęp z dn. 22.09.2016.



- Główny Urząd Statystyczny, *Sytuacja demograficzna osób starszych i konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014 – 2050*, Warszawa 2014, [w:] strona internetowa <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/ludnosc/sytuacja-demograficzna-osob-starszych-i-konsekwencje-starzenia-sie-ludnosc-polski-w-swietle-prognozy-na-lata-2014-2050,18,1.html>, dostęp z dn. 11.09.2016.
- Liwiński J., Sztanderska U., *Wstępne standardy zarządzania wiekiem w przedsiębiorstwach*, Warszawa: Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2010.
- Liwiński J., Sztanderska U., *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwie*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski – Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości 2010.
- Marginalizacja na rynku pracy. Teorie a implikacje praktyczne*, red. N.G. Pikuła, wyd. II, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls 2015.
- Moczydłowska J.M., *Mentoring jako narzędzie zarządzania wiekiem*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2014, t. XV, z. 11, cz. I, s. 181-192.
- Orzechowska G., *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn: WSP 1999.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna 2002.
- Pikuła N.G., *Niewykorzystany potencjał osób 50+ na rynku pracy*, „Horyzonty Wychowania” 2015 (14), nr 30.
- Pikuła N.G., *Potencjał seniorów na rynku pracy* (w druku).
- Pikuła N.G., *Wartość i znaczenie pracy zawodowej w życiu osób starszych* (w druku).
- Polskie Towarzystwo Mentoringu, *Mentoring w praktyce polskich przedsiębiorstw. Analiza danych i dokumentów zastanych*, Warszawa 2013.
- Sidor-Rządkowska M., *Wdrażanie programu mentoringu w przedsiębiorstwie – korzyści i zagrożenia*, „Kwartalnika Nauk o Przedsiębiorstwie” 3/2016, s. 62-71.
- Strzelecki Z., *Wyzwania demograficzne: Świat, Europa, Polska*, [w:] *Determinanty rozwoju Polski. Rynek pracy i demografia*, red. E. Kwiatkowski, B. Liberda, Warszawa: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne 2015.
- Świeszczak K., Ziemia M., *Zarządzanie wiekiem w przedsiębiorstwie – szansa czy zagrożenie?*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 2013, t. XIV, nr 12, cz. II.
- Urbaniak B., *Zarządzanie różnorodnością zasobów ludzkich w organizacji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 3-4/2014, s. 63-78.
- Walczak W., *Zarządzanie różnorodnością jako podstawa budowania potencjału kapitału ludzkiego w organizacji*, „E-mentor” 3(40)/2011, [w:] strona internetowa <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/40/id/840>, dostęp z dn. 24.09.2016.



Наталія Бідюк

---

## **ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У США**

### **PRZYGOTOWANIE KADRY PEDAGOGICZNEJ DLA KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH W USA**

#### **TRAINING PEDAGOGICAL STAFF FOR TEACHING ADULTS IN THE USA**

Освіта упродовж життя розглядається сьогодні як ефективний засіб адаптації дорослої людини до динамічних змін, дієвий механізм подолання кризи в освіті, професійній та соціальній діяльності, важлива умова забезпечення її саморозвитку та самореалізації. Світова спільнота визнала функціонування освіти дорослих як одного з найбільш ефективних інститутів реалізації принципу неперервності освіти<sup>1</sup>. Забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення передбачає наявність досвідченого висококваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку у галузі освіти дорослих.

Активне усвідомлення ролі та значущості освіти дорослих, що відбувається нині в Україні, знайшло відображення у державних документах: Законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2014); законопроектах «Про освіту» (2015), «Про післядипломну освіту» (2014), «Про професійну освіту» (2015); Концепції розвитку освіти дорослих (2011), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. (2015), Дорожній карті освітніх реформ (2015-2025) та ін. Водночас аналіз освітньої практики

---

<sup>1</sup> Congress.gov (2014). Native Adult Education and Literacy Act of 2014. Retrieved 8.11.2016 from: <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/senate-bill/1998/related-bills>.

засвідчує, що попри існуючу нагальну потребу в фахівцях-андрагогах, в Україні відсутня їх цілеспрямована професійна підготовка.

Важливим джерелом у пошуку шляхів вирішення означеної проблеми є вивчення та аналіз прогресивного досвіду розвинених країн світу, зокрема, США, оскільки країна має високоефективну систему освіти дорослих, що ґрунтується на розгалуженій законодавчо-правовій базі; ідеї американських вчених у галузі освіти дорослих визнаються в усьому світі; підготовка фахівців-андрагогів здійснюється впродовж майже цілого століття, вирізняється вагомими педагогічними досягненнями і постійно вдосконалюється.

Науковий і практичний інтерес становлять праці американських вчених, які висвітлюють концептуальні засади освіти дорослих (П. Джарвіс (P. Jarvis), М. Ноулз (M. Knowles), Ш. Меррієм (S. Merriam) та ін.), андрагогічні підходи до навчання дорослих (Д. Претт (D. Pratt), Д. Хеншке (J. Henschke) та ін.), особливості підготовки фахівців для системи освіти дорослих (С. Брукфілд (S. Brookfield), М. Ноулз (M. Knowles), С. Хоул (C. Houle) та ін.).

Особливості професійної підготовки фахівців-андрагогів зумовлені як внутрішніми (освітні потреби дорослих, вікові та індивідуальні особливості дорослого учня, генеза освіти дорослих тощо), так і зовнішніми (економічними, політичними, соціокультурними впливами, демографічною кризою, потужною міграцією, динамізмом ринку праці тощо) чинниками.

Професійна підготовка фахівців-андрагогів ґрунтується на гармонійному поєднанні ідеї освіти впродовж життя і андрагогіки; ідей відкритості, неперервності, випереджувального розвитку; андрагогічному, компетентнісному, результативно-орієнтованому, особистісно-діяльнісному, міждисциплінарному підходах. Узагальнення прогресивних ідей американського досвіду з професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих та окреслення можливостей їх творчого використання у вітчизняній освітній практиці може сприяти успішному реформуванню української системи освіти дорослих у контексті інтеграції до світового освітнього простору.

Практичний досвід США засвідчує, що контингент осіб, які працюють з дорослими, диверсифікований і охоплює фахівців з різних сфер людської діяльності – соціальної, культурної, освітньої тощо. Водночас багато людей, які працюють в системі «людина – людина», самі того не підозрюючи, щодня виконують андрагогічні функції. Таким чином, команда андрагогів складається з викладачів, консультантів,

тьюторів, психологів, рекрутерів служб зайнятості, експертів, фахівців з інформаційних технологій, адміністраторів, керівників центрів освіти дорослих, фахівців на виробництві, консультантів кадрових агентств, коучів, працівників соціальних, медичних і реабілітаційних центрів, тренерів та інших осіб.

За статистичними даними Міністерства освіти США, левову частку складають фахівці-професіонали (вчителі, викладачі, тьютори, соціальні педагоги), провідною діяльністю яких є сфера освіти<sup>2</sup>. Відомий американський вчений у галузі освіти дорослих М. Ноулз виділив три рівні андрагогів відповідно до функцій, які вони виконують у навчанні дорослих, зокрема: *перший рівень* (firing-line level – рівень «гарячої лінії» – оперативний) складають вчителі, тьютори, супервізори, які безпосередньо, віч-на-віч, працюють з дорослими; *другий рівень* (the program-director level – керівники освітніх програм) представляють директори, декани, адміністратори, голови комітетів і комісій, керівники центрів, які відповідають за планування, організацію та виконання навчального процесу; *третій рівень* (the professional level – професійний рівень) утворює невелика група фахівців, які відповідають за розробку змісту навчання, підготовку матеріалів, впровадження новітніх технологій, забезпечення управління і координації на різних рівнях тощо. У розділі «Роль та місія андрагога», розкриваючи відповідь на питання «Хто є андрагог?», М. Ноулз зауважує, що у суспільстві існують сотні тисяч організаторів програм, директорів, менторів, адміністраторів, десятки тисяч офісних працівників, супервізорів, лідерів у різних галузях промисловості, тисячі вчителів, адміністраторів, бібліотекарів, сотні письменників, редакторів, ведучих шоу-програм і *дуже мало* фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері<sup>3</sup>.

Заслужують на увагу визначені Дж. Мезіровим дванадцять професійних завдань, які повинен виконувати андрагог у роботі з дорослими слухачами, а саме: зменшувати навчальну залежність дорослого від андрагога; надавати допомогу у використанні навчальних ресурсів, особливо досвіду інших та викладача, для досягнення взаєморозуміння та співробітництва у навчальних відносинах; підтримувати дорослих у визначенні особистіс-

<sup>2</sup> U.S. Department of Education (ED), Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Education (2016). NRS Implementation Guidelines. Retrieved 13.11.2016 from: [http://www.nrsweb.org/docs/NRS\\_Implementation\\_Guidelines\\_February2016.pdf](http://www.nrsweb.org/docs/NRS_Implementation_Guidelines_February2016.pdf).

<sup>3</sup> Knowles M.S. (1972). Towards a Model of Lifelong Education. New York, p. 21.

них і навчальних потреб; сприяти розвитку почуття відповідальності за визначення цілей у навчанні, планування та оцінку навчальних успіхів; допомагати у розв'язанні особистісних проблем; стимулювати в ухваленні відповідальних рішень та прогнозуванні подальшої перспективи; заохочувати дорослих до визначення критеріїв оцінки їхньої навчальної діяльності та компетентності, самооцінки; розвивати навички самокорекції та рефлексії; використовувати нові методи навчання на основі досвіду, співробітництва, моделювання та навчальних контрактів тощо<sup>4</sup>. Зауважимо, що у 1981 р. Комісія професорів у галузі освіти дорослих у США документально затвердила викладені вище завдання.

У контексті нашого дослідження актуальне значення мають погляди Р. Гемстри щодо формування в андрагога «індивідуальної філософії» (професійного кредо) відносно процесу навчання та слухачів. Він вважає, що така філософія сприятиме розумінню людських взаємин, допомагатиме визначати, аналізувати і розуміти свої власні життєві позиції, розвиватиме вміння бути гнучким і послідовним у роботі з дорослими, навчатиме толерантному ставленню до людей. З метою аналізу власної філософської позиції Р. Гемстра запропонував розроблену систему питань щодо виявлення та визначення особистісних характеристик андрагога, які стосуються поглядів та ставлення до природи людини, дорослих в ролі учнів, своєї ролі як викладача, який працює з дорослими, моральних принципів, взаємозв'язку особистісних цінностей з професійною діяльністю, підвищення рівня самооцінки і формування здатності до самокритики, особистісних цінностей, які є основою професійної діяльності, очікуваних результатів від своєї діяльності тощо. Відповіді на питання, на думку Р. Гемстри, є фундаментом андрагогічного кредо і характеризують рівень професійної самосвідомості кожного педагога. Як представник гуманістичної концепції, Р. Гемстра вважає, що навчальний процес повинен бути сконцентрований на дорослому, а роль андрагога полягає у створенні оптимальних умов для навчання і досягнення дорослим максимального успіху. При цьому він має максимально використовувати потенціал своїх слухачів у процесі навчання, об'єктивно оцінювати їхні здібності, неупереджено ставитися до навчальної діяльності дорослих незалежно від віку, статі, раси, віросповідання, прагнути постійно розвивати свої професійні вміння і навички у сфері навчання дорослих,

<sup>4</sup> Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Inc., pp. 199-200.

створювати особисту педагогічну концепцію<sup>5</sup>. Продуктивні ідеї Р. Гемстри знайшли свої втілення та практичну реалізацію у дослідженнях Х. Пост щодо стилів навчання дорослих<sup>6</sup>.

У контексті проблеми дослідження виняткову цінність має умовна класифікація андрагогів відповідно до їхніх ролей в освіті дорослих, запропонована американськими педагогами-новаторами. Вони класифікують андрагогів за різними стилями роботи з дорослою аудиторією, а саме: «просвітителі», «викладачі-джерела інформації», «дослідники», «ремісники», «артисти», «аніматори», «критичні аналітики», «активатори», «агенти», «громадські діячі», «тренери», «фасилітатори», «модератори». «просвітителі», навчаючи дорослих, несуть «світло» в їхній розум. Досить поширеним типом вважаються, «викладачі-джерела інформації», функції яких в основному обмежуються передаванням і розподілом знань. Процес навчання, як правило, будується на основі предметно-орієнтованого підходу. Для викладачів типу «артистів» процес навчання – це імпровізація, інноваційність, відповідальність, креативність; вони не висувають конкретних цілей навчання. «Дослідники» вважають, що успішність навчального процесу залежить від їхніх власних наукових відкриттів. «Ремісники» добре володіють методикою викладання, основним принципом їхньої роботи є гасло: «дивися, розумій і роби, як я». «Тренери» орієнтовані на формування в дорослих певних умінь та навичок, які знадобляться у професійній або побутовій діяльності. «Аніматори» належать до гуманітарної освіти, їхні функції передбачають орієнтацію на дієве навчання та професійне зростання. «Критичні аналітики» спрямовують свою діяльність на формування особистості дорослого шляхом виховання в них позитивного ставлення до культурних цінностей, самовпевненості і віри у свої сили, орієнтації на зміни у суспільстві. Особливою групою є «фасилітатори» і «модератори». Найчастіше це керівники семінарів або інших видів групової роботи, які ставлять мету – створити та забезпечити психолого-педагогічні умови навчання дорослих, надати необхідну допомогу, підтримку, турботу тобто «полегшити» адаптацію до процесу навчання. Їхня функція полягає не у викладанні матеріалу, а в посередництві між дорослими і прагненні зробити процес пошуку рішень якомога ефективнішим. Так, С. Брукфілд визначив шість принци-

<sup>5</sup> Hiemstra R. (1994). Lifelong Education and Personal Growth. In: Monk, A. (Ed.) The Columbia Retirement Handbook. New York: Columbia University Press, pp. 525-548.

<sup>6</sup> Post H. (2010). Teaching Adults: What Every Trainer Needs to Know About Adult Learning Styles. Retrieved 10.11.2016 from : <http://www.fastfamilysupport.org/fastraining/Other/teachingadultswhattrainersneedtoknow.pdf>.

пових постулатів успішного фасилітатора, зокрема: добровільна участь у навчанні дорослих; ефективна педагогічна діяльність як запорука поваги у дорослих; співпраця як важливий чинник фасилітації; практика як серце успішної фасилітації; постійне заохочення дорослих до рефлексії; самокероване навчання як провідна мета фасилітації<sup>7</sup>. Обов'язковими умовами психолого-педагогічної діяльності таких фахівців є відповідна професійна підготовка, досвід роботи з дорослими людьми, особистісні характеристики, тобто синергія взаємопов'язаних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, які можна мобілізувати для активної педагогічної дії. Результати соціологічних опитувань педагогічних працівників навчальних закладів США показали, що значна частина викладачів потребує підвищення власного рівня професійної компетентності з проблем навчання дорослих. Слушними є застереження К. Маккалама, який наголошує, що більшість фахівців, які здійснюють навчання дорослих та працюють з ними є непрофесіоналами, випадковими людьми (*come-and-go people*) і працюють в іншій сфері. Враховуючи ці застереження, у системі освіти дорослих США постійно здійснюються дослідження проблем об'єктивної необхідності переорієнтації педагогічних працівників на роботу з дорослою специфічною аудиторією слухачів, ознайомлення з особливостями професійного навчання різних категорій дорослих, організацією для них спеціальних курсів підвищення кваліфікації з питань опанування технологіями і методиками навчання дорослих, застосування результатів психолого-андрагогічних досліджень у практичній діяльності, формування комунікативної культури та професійно важливих і особистісних якостей для роботи з дорослою аудиторією, а також підвищення мотивації до професійної діяльності, стимулювання їхнього професійного розвитку<sup>8</sup>.

У контексті нашої проблеми доцільно розглянути освітню діяльність університетів США, що надають можливості для професійного становлення та розвитку андрагогів, а саме: отримання спеціалізованих знань з андрагогіки, комплексу умінь і навичок, що забезпечують здійснення освітньої діяльності з дорослими з урахуванням специфіки їхніх освітніх потреб, вікових та індивідуальних особливостей.

<sup>7</sup> Brookfield S. (1988). *Training Educators of Adults: the Theory and Practice of Graduate Adult*. London – New York: Routledge, pp. 20-23.

<sup>8</sup> McCallum C.L. (2012). *The Perception of Adult Learners Concerning Their Satisfaction of Their Educational Experiences in a Midwestern Community College*. Thesis for PhD. Western Michigan University, Graduate College, 129 p.



Вищі навчальні заклади США пропонують різноманітні можливості андрагогічної підготовки майбутніх фахівців. Це можуть бути майбутні фахівці з психології, соціальної роботи, політики, бізнесу тощо. У навчальний план як обов'язковий предмет входить курс «Вступ до освіти дорослих». Історичні факти свідчать, що вперше в США курс «Вступ до освіти дорослих» був запроваджений у педагогічному коледжі Колумбійського університету в 1922 р. Декілька років поспіль у цьому ж коледжі були розроблені і впроваджені перші літні програми для адміністраторів освіти дорослих. У 1930 р. педагогічний коледж Колумбійського університету запропонував перші магістерські програми в галузі освіти дорослих, а у 1935 р. цей коледж був єдиним в США, де були присуджені перші два докторські ступені у галузі освіти дорослих. З того часу до 1995 р. кількість присуджених докторських ступенів в галузі освіти дорослих у країні зросла до восьми тисяч.

На основі узагальнення законодавчо-нормативних і документальних матеріалів виявлено, що професійна підготовка андрагогів охоплює допрофесійний (базову вищу освіту) та професійний (додаткову освіту) рівні і забезпечує можливості для удосконалення професійної компетентності шляхом участі у програмах підвищення кваліфікації. Освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Програми усіх рівнів об'єднані спільними цілями і зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмінь і навичок, необхідних для здійснення навчання дорослих. Загалом навчання для отримання ступеня бакалавра триває 4 роки, протягом яких необхідно здобути 120-130 кредитів<sup>9</sup>.

Аналіз змісту професійної підготовки андрагогів на рівні бакалавра дозволив виділити у ньому інваріантний та варіативний компоненти. Інваріантний компонент навчальних планів реалізується у процесі вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін з підготовки відповідних фахівців. Варіативний дозволяє здійснювати спеціалізовану підготовку та задовольняти індивідуальні навчальні потреби та інтереси студентів. Власне завдяки вивченню великої кількості дисциплін за вибором досягається гнучкий характер навчальних планів. Загалом зміст підготовки андрагогів ґрунтується на міждисциплінарному підході, передбачає значний обсяг практичного навчання та вибіркових дисциплін, спрямованість на розвиток дослідницьких умінь. Одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами,

<sup>9</sup> University of Georgia (2016). Retrieved 12.11.2016 from: <http://www.uga.edu>; University of Houston-Victoria (2016). Retrieved 12.11.2016 from: <http://www.uhv.edu>.

інтеграції у світовий освітній простір є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та розробка ефективних механізмів його впровадження. Оновлення та структурування змісту підготовки майбутніх андрагогів здійснюється відповідно до положень професійних стандартів<sup>10</sup>.

Важливою складовою цілісного освітнього процесу професійної підготовки майбутніх андрагогів є практична підготовка, яка характеризується варіативністю моделей практики, існуванням спеціальних нормативно-методичних документів для практичного навчання функціонуванням інституту супервізії.

Навчання в магістратурі триває два роки, якщо студенти працюють за повним тижневим навантаженням, і чотири – за неповним. Для того, щоб отримати диплом магістра, незалежно від форми навчання, потрібно здобути не менше 30 кредитів, близько половини з яких припадає на дисципліни спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки у відповідних до обраного профілю закладах та установах. Характерними ознаками професійної підготовки андрагогів на цьому рівні є різноманітність видів спеціалізацій та їхнє логічне поєднання, варіативність та гнучкий характер професійно-освітніх програм, їхня орієнтація на вимоги практики. Зміст навчання на ступінь магістра включає опанування предметів теоретико-методологічного та методичного напрямів.

У США існують спеціальні програми підготовки консультантів, що включають тренінгову роботу з формування певних якостей і оволодіння спеціальними знаннями і навичками, необхідними для роботи з різними групами дорослих. Незважаючи на вузьку спеціалізацію, підготовка консультантів дозволяє «створити» фахівця, найкращим чином підготовленого до роботи з певною категорією клієнтів. За бажанням завжди можна пройти короткострокову спеціалізацію і змінити «профіль» консультування. На наш погляд, це правильний і професійний підхід.

Важливе значення мають розроблені стандарти професійної підготовки консультантів, сертифікації і ліцензування<sup>11</sup>. Професійна підготовка консультанта передбачає двохрічну програму навчання в магістратурі за двома спеціалізаціями: в галузі психології і виховання, теорії і технології

---

<sup>10</sup> Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation (2009). Professional Standards for Teachers in Adult Education: Self-Assessment. Retrieved 12.11.2016 from: <https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>.

<sup>11</sup> American Association for Adult and Continuing Education (2014). Standards for Graduate Programs in Adult Education (CPAE). Retrieved 12.11.2016 from: [https://c.ymcdn.com/sites/aaace.siteym.com/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae\\_2014\\_standards\\_update.pdf](https://c.ymcdn.com/sites/aaace.siteym.com/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae_2014_standards_update.pdf).



консультування або соціальних наук. Зміст підготовки забезпечує вивчення таких дисциплін: філософії освіти, педагогіки, антропології, крім того включає вузькоспеціалізовані курси за вибором не більше 1/4 від загального обсягу годин; практику (не менше 1/4 від загального обсягу годин (педагогічна і консультаційна); вступ до методології дослідницької роботи; вступ до проблеми етики і законодавства в галузі консультування.

Сертифікація здійснюється після завершення загального обсягу курсів і наявності рекомендаційного листа з університету. Після цього консультантові необхідно пройти етап ліцензування. У кожному штаті існує комісія з ліцензування консультантів, яка при видачі ліцензій керується місцевим законодавством у галузі консультування. Крім того, ліцензії через декілька років повинні поновлюватися, а для цього потрібне підтвердження неперервної освіти самого консультанта, який повинен упродовж свого професійного життя відвідувати семінари, інститути професійного розвитку, тематичні конференції, за участь в яких він набирає бали, що необхідні для отримання ліцензії. На нашу думку, така система неперервної освіти має велику користь, оскільки дозволяє пересічному консультантові бути в курсі новітніх досліджень і нових тенденцій з розвитку консультування. Можна припустити, що сертифікація і ліцензування є певною мірою запобіжним засобом, до якого звертаються консультанти у випадку, якщо їхній клієнт з певних причин вирішить подати до суду на консультанта, звинувативши його в порушенні етики, недостатньому професіоналізмі тощо. У даному випадку ми маємо справу з явищем, характерним для всього американського суспільства, де ґрунтовно розроблена законодавча база, що дозволяє армії адвокатів вигравати або робити спроби виграти справи з незначних звинувачень. Одержання дипломів дає змогу випускникам працювати викладачами андрагогічних і педагогічних дисциплін в навчальних закладах, консультантами, експертами, тьюторами, науковцями працівниками управлінського апарату, методистами, інспекторами, соціальними працівниками в організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфер. Зазначимо, що акцент у визначенні якості підготовки фахівців-андрагогів в США поступово зміщується від підтвердження або сертифікації кваліфікації андрагогів до орієнтації на результати навчання дорослих.

Отже, можна зробити висновки, що перспективні напрями розвитку професійної підготовки фахівців-андрагогів у США зумовлені як процесами глобалізації, інтеграції, інтернаціоналізації, інформатизації, що відбуваються в сучасному світі, так і соціально-економічними й соціокультурними змінами, що відбуваються в американському суспільстві,

впровадженням концепції освіти впродовж життя. Специфіка професійної підготовки андрагогів полягає у варіативності та гнучкому характері освітніх програм, їхньої орієнтації на практичну підготовку; забезпеченні ґрунтовної фахової підготовки на основі спеціалізованих знань з андрагогіки; можливості вільного вибору спеціалізацій; навчанні за індивідуальними планами; значному обсязі елективних курсів; широкому використанні інноваційних технологій навчання; науково-обґрунтованому поєднанні теоретичного та практичного навчання; створенні можливостей для постійного професійного розвитку, самоосвіти та підвищення кваліфікації шляхом участі у програмах обміну, стажуваннях, міжнародних конференціях, а також співпраці з різними асоціаціями, фондами. Узагальнення американського досвіду щодо професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих, виокремлення та творче використання його інноваційних ідей сприятиме реформуванню вітчизняної системи вищої освіти та освіти дорослих на національному й інституційному рівнях.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. До подальших перспективних напрямів слід віднести: моніторинг якості професійної підготовки андрагогів, професійна підготовка андрагогів до діяльності в умовах полікультурного середовища, особливості професійного розвитку педагогічного персоналу для системи освіти дорослих.

У статті здійснено педагогічне осмислення проблеми професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у США. Виявлено провідні чинники, що зумовили становлення і розвиток професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих. На основі вивчення поглядів американських учених визначено професійні функції, ролі, завдання, особистісні характеристики та індивідуальну філософію андрагога. Виявлено етапи професійної підготовки андрагогів (допрофесійний та професійний), що забезпечують можливості для одержання базової освіти та удосконалення професійної компетентності шляхом участі у програмах підвищення кваліфікації. Розкрито змістові та процесуальні особливості професійної підготовки фахівців-андрагогів в американському досвіді. Охарактеризовано практичні аспекти професійної підготовки майбутніх андрагогів. Науково-методологічною основою професійної підготовки у США слугують андрагогічний, компетентнісний, результативно-орієнтований, особистісно-діяльнісний, міждисциплінарний підходи.

**Ключові слова:** США, андрагог, професійна підготовка, педагогічний персонал, освіта дорослих, освітні програми, зміст навчання

**Abstract:** The article deals with pedagogical comprehension of the problem of training pedagogical staff for teaching adults in the USA. Main factors that caused the formation and development of pedagogical staff training for teaching adults have been revealed. Based on the study of American scholars' views the author has defined professional functions, roles, objectives, personal qualities and individual philosophy of an andragogue. The stages of andragogues' professional training, namely, pre-professional and professional, providing opportunities to obtain basic education and improve professional qualification through the participation in advancement training programmes, have been singled out. Content and procedural peculiarities of andragogues' professional training in the USA have been disclosed. Practical aspects of future andragogues' professional training have been characterized. Scientific and methodological basis of professional training in the USA includes andragogical, competency-based, results-oriented, personal-activity and interdisciplinary approaches.

**Key words:** the USA, andragogue, professional training, pedagogical staff, adult education, curricula, learning content

## References

- American Association for Adult and Continuing Education (2014). Standards for Graduate Programs in Adult Education (CPAE). Retrieved 12.11.2016 from: [https://c.ymcdn.com/sites/aaace.siteym.com/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae\\_2014\\_standards\\_update.pdf](https://c.ymcdn.com/sites/aaace.siteym.com/resource/resmgr/Engage/Commissions/CPAE/cpae_2014_standards_update.pdf).
- Brookfield S. (1988). *Training Educators of Adults: the Theory and Practice of Graduate Adult*. London–New York: Routledge, 344 p.
- Congress.gov (2014). Native Adult Education and Literacy Act of 2014. Retrieved 8.11.2016 from: <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/senate-bill/1998/related-bills>.
- Hiemstra R. (1994). Lifelong Education and Personal Growth. In: Monk, A. (Ed.) *The Columbia Retirement Handbook*. New York: Columbia University Press, pp. 525–548.
- Knowles M.S. (1972). *Towards a Model of Lifelong Education*. New York, 302 p.
- Maryland Department of Labor, Licensing and Regulation (2009). *Professional Standards for Teachers in Adult Education: Self-Assessment*. Retrieved 12.11.2016 from: <https://www.dllr.state.md.us/gedmd/selfassessment.pdf>.
- McCallum C.L. (2012). *The Perception of Adult Learners Concerning Their Satisfaction of Their Educational Experiences in a Midwestern Community College*. Thesis for PhD. Western Michigan University, Graduate College, 129 p.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco : Jossey-Bass Inc., 374 p.

Post H. (2010). Teaching Adults: What Every Trainer Needs to Know About Adult Learning Styles. Retrieved 10.11.2016 from: <http://www.fastfamily-support.org/fasttraining/Other/teachingadultswhattrainersneedtoknow.pdf>.

U.S. Department of Education (ED), Division of Adult Education and Literacy, Office of Vocational and Adult Education (2016). NRS Implementation Guidelines. Retrieved 13.11.2016 from : [http://www.nrsweb.org/docs/NRS\\_Implementation\\_Guidelines\\_February2016.pdf](http://www.nrsweb.org/docs/NRS_Implementation_Guidelines_February2016.pdf).

University of Georgia (2016). Retrieved 12.11.2016 from: <http://www.uga.edu>.

University of Houston-Victoria (2016). Retrieved 12.11.2016 from: <http://www.uhv.edu>.

Олег Падалка

---

## **ТЕХНОЛОГІЯ ЕКОНОМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ: ІННОВАЦІЙНИЙ АСПЕКТ**

### **TECHNOLOGIA EKONOMICZNEGO PRZYGOTOWANIA NAUCZYCIELA: UJĘCIE INNOWACYJNE**

#### **TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL AND ECONOMIC TEACHERS TRAINING: INNOVATIVE ASPECT**

Технологія інноваційної підготовки передбачає збільшення фізичних та інтелектуальних сил, накопичення професійних знань та вироблення вмій їх реалізації у практичній діяльності, сприяє задоволенню бажання студентів стати професіоналом. Важливим компонентом інноваційних технологій фахової підготовки інженера-педагога є технології управління навчанням. Педагогічно-інноваційна технологія – це такий процес організації навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі, в основі якого лежить розвиток інтелекту та творчих здібностей студента. Її самобутність, самоцінність, суб'єктивний досвід якої спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом професійної освіти. Розробляючи модель інноваційної технології управління у вищому навчальному закладі, ми умовно виокремлюємо три основні види: інтенсивні освітні технології (соціально-педагогічна модель); психолого-інноваційні технології (предметно-дидактична модель); особистісно орієнтовані технології (психологічна модель).

Соціально-педагогічна модель допомагає реалізувати вимоги суспільства, в яких сформульоване соціальне замовлення – підготувати інженера-педагога з наперед заданими якостями та рисами. Предметно-дидактична модель інноваційної технології управління, її обґрунтування та дослідження традиційно зв'язані з організацією використання наукових

знань в технології управління економічною підготовкою інженера-педагога з врахуванням змісту нормативних курсів, їх диференціації. Психологічна модель інноваційної технології управління підготовки студента спочатку зводилась до визнання відмінностей у пізнавальних здібностях студентів, а тепер визнається як складне психологічне утворення, обумовлене генетичними, анатомо-фізіологічними, соціальними причинами та факторами в їх складній взаємодії та взаємообумовленості.

В інноваційній технології управління фаховою підготовкою інженера-педагога виділяємо критеріально-орієнтовану навчально-пізнавальну діяльність. Критеріально-орієнтована підготовка – це навчання, у процесі якого попередня оцінка знань відіграє роль зворотного зв'язку і підкорена досягненню мети – еталону або його складових частин. При цьому попередні оціночні судження, котрі одержує студент, носять змістовний характер і повинні допомогти йому скоректувати свою професійну підготовку. В основі критеріально-орієнтованої економічної підготовки інженера-педагога лежить стандартизований контроль, який передбачає розробку тестів. Крім того, критеріально-орієнтована підготовка студента передбачає використання машинного контролю (комп'ютерна техніка) і безмашинний контроль; вибіркові питання; альтернативні завдання; завдання багатоманітного вибору; завдання перехресного вибору; конструктивні завдання.

Ми виходили з того, що введення інноваційної технології навчання у вищому навчальному закладі зорієнтоване на загальну модель професійної підготовки педагога. Але ця ідея потребувала певної конкретизації стосовно обраної нами проблеми дослідження. Тому на основі такого підходу був розроблений і апробований модульний варіант програми спецкурсу «Професійно-економічна підготовка вчителя», який у своєму змісті передбачає:

– засвоєння питань, що сприяють накопиченню наукових понять, принципів та закономірностей використання нових технологій управління економічною підготовкою учнів на сучасному рівні, а також певної професійної освіти, що сприяє застосуванню набутих студентом знань у практичній діяльності:

– використання модульної технології професійної підготовки особистості в економічному вихованні учнів загальноосвітньої школи, врахування важливості складових компонентів кожного модуля, їх діалектичного взаємозв'язку та об'єктивної наступності, існування модуля як окремої одиниці програми;

– побудову кожного модуля програми економічної підготовки вчителя за принципом поступового ускладнення, що дає можливість удосконалити технології управління професійною підготовкою особистості, підвищити ефективність засвоєння ґрунтовної економічної інформації на основі нових ринкових відносин.

Такий підхід дав можливість реалізувати інноваційну технологію навчання, що підвищує ефективність модульно-рейтингової методики професійно-економічної підготовки особистості.

У процесі наукового пошуку нашу увагу привернула праця «Україна: шлях до себе» В. Кременя та В. Ткаченка, у якій досліджується проблема суспільної трансформації України за доби незалежності у контексті багатовікового історичного досвіду<sup>1</sup>. Останні роки засвідчили, що суспільство зіткнулося з низкою нових проблем. Це насамперед прийняття Конституції України, пошук «української ідеї», глибокий суспільний розкол, феномен нелегітимності політичної влади. Два стратегічні завдання – розбудова правової соціальної держави та розвиток громадянського суспільства – ще дуже далекі від свого розв’язання.

Автори акцентують увагу на питаннях освіти, науки, культури, зокрема вказуючи, що основні зміни у сфері освіти зводилися до намагання трансформувати цю систему, адаптувати її до потреб суверенної держави й інтегрувати міжнародне освітнє середовище. Концептуальні основи цих перетворень були визначені Державною національною програмою «Освіта (Україна ХХІ століття)». Реалізація названої програми, з урахуванням внесених коректив, націлювалась на досягнення якісно нового стану освіти, на всебічне задоволення потреб народу та господарського комплексу країни.

Економічні знання в досвіді людства стрімко зростають як в плані приросту абсолютного обсягу, так і в плані їх поглиблення. Тим часом терміни вузівського навчання внаслідок низки об’єктивних причин (матеріальні витрати суспільства, фізіологічні та психологічні періоди в розвитку людини та ін.) явно мають тенденцію до стабілізації. Виникає необхідність активного пошуку шляхів і способів інтенсифікації процесу навчання.

До числа істотних положень, які визначають сутність інтенсивних освітніх технологій, належать такі:

<sup>1</sup> Кремень В.Г., Ткаченко В.М. Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації, навч. посіб. / В.Г. Кремень, В.М. Ткаченко. – Київ, Видавничий центр «ДрУк», 1998. – 446 с.

– інтенсифікація навчання полягає в ефективності професійно-економічної підготовки особистості;

– провідними факторами інтенсифікації процесу навчання є: система принципів процесу навчання, структура і зміст навчального матеріалу економічного спрямування, організаційна структура процесу: навчання, методи й засоби навчання, інтегративні фактори педагогічного середовища:

– якісні і кількісні характеристики процесу навчання базуються на оцінках продуктивності пізнавальної діяльності студентів;

– комплексний підхід до інтенсифікації процесу навчання пов'язаний з проблемою оптимізації цього процесу як цілісної системи.

Аналіз розумової діяльності студентів у процесі вирішення проблемних економічних завдань дає змогу висунути припущення про те, що в цьому процесі використовуються складні інтегровані системи розумових дій. Під інтегрованою системою дій розуміється просто велика кількість відомих людині базових розумових операцій (абстрагування, узагальнення, упорядження тощо), а деяка нова складна розумова дія, яка включає в якості елементів, зокрема і базові.

У плані інтенсивних освітніх технологій вкрай важливим є напрям, пов'язаний з формуванням у студентів раціональних пізнавальних дій. Такі дії належать до інтегративних систем розумових дій, покликаних забезпечити професійно-економічними знаннями майбутніх учителів:

– засвоєння навчального матеріалу на мінімальній численності факторів, які розкривають досить повно його сутність;

– реальну можливість активно генерувати нові професійно-економічні знання на основі засвоєної інформації;

– економне, яке включає будь-які перевантаження, використання потенційних можливостей логічного мислення та пам'яті;

– виникнення твердої впевненості в тому, що навчальний матеріал засвоєний.

Упровадження професійно-економічної підготовки вчителя починається зі створення інноваційного фону й актуалізації шкільних проблем. Основою цього є курс інноваційної педагогіки, що знайомить студентів з головними розділами інноватики: неологією, аксіологією, праксеологією. Найважливіше завдання цього курсу – не тільки розкриття чинників, причин і бар'єрів інноваційної діяльності вчителя, а й формування психологічної готовності до прийняття нового, розвиток сприйнятливості до педагогічних інновацій. Вивчення психологічних закономірностей



творчої діяльності, механізму пошуку вибору вирішення здійснюється в умовах тренінгового навчання.

Стрижнем програми є принцип творчої самореалізації особистості, коли суб'єкт в актах своєї самодіяльності не тільки виявляється і проявляється, а й створюється і визначається. Напрямом його діяльності можна визначити і формувати його самого.

Головні розділи програми основ інноваційної педагогіки орієнтовані на розкриття понять «інновація», «нововведення», «інноваційні процеси в освіті», «структура інноваційної діяльності вчителя», «технологія запровадження нововведень».

Особлива увага приділяється техніці розроблення і проведення педагогічного експерименту на рівні створення авторських програм, концепцій навчання і виховання. Практична діяльність студентів супроводжується вивченням концепцій, положень, нормативно-правових документів, альтернативних навчальних закладів, що реально існують. На етапі бакалаврату й особливо магістратури майбутні педагоги включаються у творчі колективи для розроблення таких концепцій.

Програма курсу розрахована на 70 годин, включає 10 теоретичних блоків і передбачає проведення лекційних, семінарських і лабораторних занять, а також організацію самостійної дослідницької роботи студентів. На лекційні заняття виносяться найбільш загальні теоретичні питання, що забезпечують цілісне розуміння ключових проблем інноваційної педагогіки, що закладають методологічні і наукові основи для подальшої самостійної роботи.

Найважливішим теоретичним блоком, що визначає подальше вивчення курсу, є розподіл, присвячений головним положенням інноватики. У чому сутність нововведень в освіті? Чим визначаються етапи інноваційних процесів? Як їх аналізувати? Які методи застосувати? Чим характеризується інноваційне середовище? Як визначити готовність педагогічного співтовариства до організації нововведень? Чим визначаються соціокультурні передумови нововведень? Таким чином, на початку курсу розглядаються головні концептуальні ідеї, положення інноватики, викладаються деякі методи аналізу інноваційних процесів і впливи на цей процес. Це дає можливість поставити задачу для наступних самостійних робіт. Семінарські заняття передбачали теоретичні дискусії, що сприяють осмисленню провідних ідей інноваційної педагогіки, формуванню аналітичних умінь і концептуальних підходів на основі вивчення різноманітних типів альтернативних моделей навчання і виховання студентів. На семінарських

заняттях студенти давали аргументовану оцінку окремих моделей альтернативного утворення на основі аналізу різних концепцій.

Лабораторні заняття сприяли формуванню готовності студентів до роботи в інноваційних типах шкіл, знайомство з технологією розробки й освоєння нововведення, із методикою організації педагогічного експерименту, складання авторської програми. На лабораторних заняттях проводився соціально-психологічний тренінг по заняттю, розблокуванню бар'єрів творчої діяльності.

Практика в школі передбачала активне включення студентів у дидактичний процес і його організацію на принципах інноваційної педагогіки, спираючись на індивідуальні запити і потреби студентів, надання їм свободи вибору змісту і форм навчання, найбільше адекватних інтересам і нахилам учнів та особливостям другого і третього етапів освіти у ВНЗ, розв'язання навчальних проблем на основі діалогу, що актуалізує, і позитивної дискусії, організація груп комунікативного впливу на основі аналізу різноманітних варіантів педагогічних ситуацій.

Самостійна робота студентів на етапах бакалаврату і магістра тури має свої особливості: на другому етапі вона більшою мірою пов'язана з осмисленням і самостійною інтерпретацією наявних освітніх проєктів, на третьому етапі вона пов'язана зі створенням власного творчого продукту, із розробленням концепції альтернативної школи індивідуально або у творчому колективі.

Реалізація курсу «Основи інноваційної педагогіки» передбачає два варіанти залежно від умов, що існують у педагогічних вузах. Перший варіант орієнтований на систематизоване прочитання курсу за головними тематичними блоками для усіх студентів і передбачає; вибір тематики самостійної дослідницької роботи й індивідуальне консультування. Другий варіант передбачає проведення настановних лекцій і семінарів з вузлових проблем інноваційної педагогіки. Вивчення окремих альтернативних моделей навчання й виховання і відповідних типів шкіл здійснюється на вибір студентів, виходячи з інтересів і нахилів останніх. Перший варіант програми більш прийнятний для бакалаврату, другий – для магістратури. В цілому ж остаточний вибір варіанта залежить від бажання студента і викладача.

Ми встановили, що середовище, в якому вчитель може актуалізуватися, повинне мати високий ступінь невизначеності і потенційну багатоваріантність (багато можливостей). Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпе-

чує можливість їх знаходження. Крім того, середовище повинне містити зразки креативної поведінки і її результати. У процесі нашого дослідження ми припустили, що поєднання деяких параметрів мікросередовища, в якому існує інженер-педагог, – низький ступінь регламентації поведінки, інформаційна збагаченість і репрезентованість зразків рекреативної поведінки – робить визначальний вплив на інноваційну поведінку педагога. Це може виражатися і на технологічному рівні.

Стратегію сучасної педагогічної освіти складають суб'єктивний розвиток та саморозвиток особистості інженера-педагога, здатного не тільки обслуговувати педагогічні і соціальні технології, які є, а й виходити за межі нормативної діяльності, здійснювати інноваційні процеси творчості в широкому розумінні. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту й форм учбового процесу вищої педагогічної школи, що складає пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти.

Проводячи дослідження, ми переконалися, що в Україні, як і в усьому світі, відбувається відчуження інженера-педагога від ціннісних властивостей педагогічної діяльності як особливого виду духовного виробництва найвищої з існуючих цінностей – людини. Драматизм цієї ситуації посилюється тим, що система педагогічної освіти, яка склалася, не блокує цей руйнівний процес, зберігає багато в чому невиразний характер, тиражуючи широко розповсюджені в шкільній практиці авторитарність, інструментально-нормативну рецептурність, стереотипи, які позбавляють діяльність інженера-педагога духовно-моральних основ.

Однак наукова думка ще не дає однозначної й аргументованої відповіді на питання про сутність психолого-педагогічних умов, які забезпечують процес розроблення і впровадження особистісно орієнтованих технологій в систему вищої технічно-педагогічної освіти.

Отримані дані проведеного контент-аналізу дають можливість стверджувати, що в основу розроблення особистісно орієнтованих педагогічних технологій управління повинен бути покладений діалогічний підхід, який визначив би суб'єктивні взаємодію і збільшення міри свободи учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя. Технології цього типу передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента на особистісно рівноправні стани. Таке перетворення пов'язане з тим, що викладач не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента до загального й професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху.

У процесі проведення констатувального експерименту ми переконалися, що це вимагатиме відмови від рольових масок і включення до взаємодії емоційно ціннісного досвіду викладача й студента.

Ми встановили, що ступінь ефективності особистісно орієнтованих педагогічних технологій управління істотно залежить від того, як повно представлена в них особистість в її різноманітній суб'єктивності, як враховані її професійно-психологічні особливості, які перспективи їхнього розвитку і згасання. Звідси – пріоритет суб'єктивно-смыслового навчання у порівнянні з інформаційним, спрямованість на формування у студентів великої кількості суб'єктивних картин світу на відміну від однозначних «програмних» уявлень, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, смисло-пошуковий діалог, включення учбових завдань у контекст життєвих проблем.

Особистісно орієнтовані технології управління означають персоналізацію педагогічної взаємодії, яка вимагає адекватного включення у цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Деперсоналізована педагогічна взаємодія жорстко детермінується рольовими приписами, що суперечить полісуб'єктному (діалогічному) підходу.

Персоналізація і діалогізація професійно-економічної підготовки інженера-педагога – це повернення до «парної педагогіки», оскільки вони спираються на застосування цілої системи форм співробітництва. Під час впровадження повинна зберігатися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань до поступового наростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчання і появу відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога і студента, приводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, який самостійно здійснює собі шляхи саморозвитку.

Особистісно орієнтовані технології управління навчально-виховним процесом у сучасному вузі значною мірою пов'язані з реалізацією принципу професійно-етичної взаємовідповідальності. Він обумовлений закономірністю, згідно з якою готовність учасників педагогічного процесу взяти на себе турботу про долі людей, про майбутнє нашого суспільства неминуче припускає їх гуманістичний спосіб життя, дотримання норм педагогічної етики. Цей принцип вимагає такого рівня внутрішньої детермінованої активності особистості, при якому вони не йдуть на повіді у обставин, що складаються в педагогічному процесі, можуть самі ство-

рювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Вивчення педагогічного досвіду викладачів вищих навчальних закладів засвідчує, що специфіка професійної діяльності полягає в тому, яка роль ефективності такої діяльності спілкування. Спілкування при цьому необхідно розглядати як цілісний процес в єдності трьох його сторін: перспективної, комунікативної та інтерактивної. Тому різні аспекти педагогічного спілкування правомірно розглядати як найважливіші умови формування творчої особистості інженера-педагога, здатного здійснювати економічне виховання студентів.

Представлено технологію професійно-економічної підготовки вчителя у змісті програми спецкурсу «Професійно-економічна підготовка вчителя», курсу «Основи інноваційної педагогіки», що передбачає засвоєння питань, що сприяють накопиченню наукових понять, принципів та закономірностей використання нових технологій управління економічною підготовкою учнів на сучасному рівні, а також певної професійної освіти, що сприяє застосуванню набутих студентом знань у практичній діяльності; використання модульної технології професійної підготовки особистості в економічному вихованні учнів загальноосвітньої школи, врахування важливості складових компонентів кожного модуля, їх діалектичного взаємозв'язку та об'єктивної наступності, існування модуля як окремої одиниці програми; побудову кожного модуля програми економічної підготовки вчителя за принципом поступового ускладнення, що дає можливість удосконалити технології управління професійною підготовкою особистості, підвищити ефективність засвоєння ґрунтовної економічної інформації на основі нових ринкових відносин.

**Ключові слова:** інновація, інноваційна діяльність, професійно-економічна підготовка вчителя, інноваційна педагогіка, особистісно орієнтовані педагогічні технології

**Abstract:** The technology of professional and economic teacher training has been presented in the content of the program courses “Professional and economic training of teachers”, “Fundamentals of innovative pedagogy” that contribute to the accumulation of scientific terms, principles and patterns of new technologies usage for management of students’ economic training on the current level and certain professional education that promotes students use of acquired knowledge in practice; the use of modular technology of training in the economic education of secondary school students, taking into account the importance of the components of each module, their dialectical relationship and objective continuity of existence as a separate module unit program; the construction of each module of the program of economic teachers’ training on the basis of gradual complication that makes it possible to improve technology of professional

training management, to improve the effectiveness of thorough economic information assimilation based on new market economy.

**Keywords:** innovation, innovative activity, professional and economic teachers' training, innovative pedagogy, personality-oriented educational technology

### Бібліографія

*Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний ред. В.Г. Кремень.* – Київ, Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Кремень В.Г., Ткаченко В.М., *Україна: шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації*, навч. посіб. – Київ, Видавничий центр «Друк», 1998. – 446 с.

Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т., *Сучасні педагогічні технології: [навч. посібн.]*. – Київ, Просвіта, 2000. – 386 с.

Падалка О.С., Нісімчук А.С., *Дидактично-технологічна підготовка магістрів: прикладний аспект.* – Луцьк, «Волинська обласна друкарня», 2004. – 156 с.

Роман Гуревич

---

**РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ  
– ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ НА ОСНОВІ  
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**ROZWÓJ KOMPETENCJI PEDAGOGICZNYCH PRZYSZŁYCH  
MAGISTRÓW – WYKŁADOWCÓW UNIWERSYTECKICH  
W OPARCIU O DZIAŁALNOŚĆ INNOWACYJNĄ**

**THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL  
COMPETENCE OF THE FUTURE MASTERS – UNIVERSITY  
EDUCATORS ON THE BASES OF INNOVATIVE ACTIVITY**

У центрі уваги сучасної цивілізації – розвиток людини, що є головним критерієм стану суспільства, а також головним важелем подальшого його прогресу. Зумовлене це насамперед переходом людства до інноваційного типу прогресу та глобалізацією суспільного життя.

Основною сферою, що забезпечує розвиток людини, є освіта. Перед Україною нині постали складні завдання. По-перше, слід утвердити в суспільстві пріоритетність науки й освіти, науки як сфери, що продукує нові знання, й освіти, що олюднює ці знання, робить їх діяльними. По-друге, нам варто на основі освітніх інновацій суттєво модернізувати освітню діяльність для того, щоб вона забезпечувала підготовку людини до життя та діяльності в XXI столітті, формувала патріота та конкурентоспроможного фахівця, конкурентоспроможну Європейську Україну<sup>1</sup>.

Однак дослідження проблеми підготовки педагогів для вищої школи, проведене нами та іншими науковцями, свідчить, що інноваційний

---

<sup>1</sup> *Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016-2022 роки.* Схвалено загальними зборами НАПН України 25 березня 2016 р.

розвиток освіти гальмується неготовністю багатьох педагогів до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій.

На нашу думку, така ситуація зумовлена низкою причин:

1. Недостатня інформативність педагогів вищої школи щодо наявності нетрадиційних (інноваційних) методик проведення теоретичних і практичних занять, їх результативності. Адже відомо, що бібліотеки навчальних закладів через недостатність коштів практично не поновлюються сучасною науково-методичною літературою, неактивно використовується Інтернет.

2. Недостатній рівень методичної підготовки педагогів, розуміння ними засад дидактики сучасної вищої освіти, готовності до реалізації педагогічних закономірностей, основних положень сучасних концепцій, принципів, форм, методів, що стимулюють розвиток особистості майбутнього фахівця.

3. Застарілі підходи до керівництва методичною роботою в навчальних закладах. Методична робота, на жаль, не набула належного розвитку. На посади методистів часто приймають осіб, які не володіють знаннями специфіки щодо підготовки майбутніх фахівців, або тільки закінчили вищий навчальний заклад. Це зводить методичний супровід нанівець.

4. Наявність у педагогів стереотипних установок і рефлексій щодо традиційних форм і методів проведення занять, що можна пояснити усталеним педагогічним менталітетом науково-педагогічних працівників, а також відсутністю матеріального стимулювання їхньої інноваційної діяльності, тобто відповідної винагороди за розробку авторських навчальних посібників, методик викладання теоретичних предметів, практичних курсів тощо.

5. Аналіз чинних навчальних планів з підготовки майбутніх магістрів-викладачів ВНЗ засвідчує, що переважно у їхньому змісті не передбачена підготовка до інноваційної діяльності.

Результати наших досліджень переконують, що значна частина майбутніх педагогів мають поверхневе уявлення про сучасні педагогічні технології і не набули системних знань і вмій щодо їх розроблення та використання. Навіть у курсах з педагогічних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, часто відсутні тематичні розділи, що розкривають сутність різних технологій навчання, а також досвід їх використання у навчальних закладах України та зарубіжжя.

Позитивним є досвід кафедри інноваційних та інформаційних технологій навчання в освіті, що функціонує у Вінницькому державному



педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. Користуючись найсучаснішими розробками науковців Німеччини, Польщі, Канади та інших країн, викладачі кафедри докладають значних зусиль, щоб у процесі викладання ознайомити майбутніх викладачів ВНЗ з найновішими технологіями (інформаційно-комунікаційні технології, педагогічне проектування, Веб-квести, інтерактивні технології, використання moodle, e-learning, m-learning, blended-learning, технологія Wiki, Skype, Wiber, Blog, соціальні сервіси Веб; Веб 2,0; Веб 3,0 і ін.).

Загалом розв'язати названі вище суперечності можна з урахуванням під час підготовки майбутніх магістрів-викладачів ВНЗ або перепідготовки педагогічного персоналу таких проблем:

1. Максимально можлива поінформованість про інноваційні педагогічні технології шляхом оволодіння змістом і методиками цих технологій, оволодіння технологією розроблення і застосування педагогічних інновацій, визначення особистісної позиції щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій на практиці.

2. Формування інформаційної культури щодо розроблення та використання інноваційних педагогічних технологій.

3. Насичення освітнього процесу сучасними засобами навчання, за допомогою яких можна запроваджувати інноваційні технології навчання: мультимедійні проекти, комп'ютери, ноутбуки, планшети, інтерактивні дошки та інші гаджети.

4. Перманентне розроблення психолого-педагогічних та організаційно-методичних засад інноваційних педагогічних технологій у підготовці фахівців: дидактичне обґрунтування впровадження ІКТ у навчальний процес; теоретико-методологічне та методичне забезпечення підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в різних підсистемах професійно-педагогічної освіти.

Отже, сучасний стан освіти в нашій країні вимагає нових підходів до її реалізації. У цьому контексті ми повністю поділяємо думки і висновки, наведені в статті знаного вченого, організатора вищої школи В.М. Жураківського: «Вища школа – на порозі дуже серйозних випробувань, що значною мірою будуть посилені як обраними напрямами реформування, так і тим, в якому вигляді вони, напевно, в найближчому часі будуть реалізовуватися»<sup>2</sup>. Зміна освітніх цілей зумовлює зміну функціонування всієї педагогічної системи та її компонентів (у тому числі змістової ча-

<sup>2</sup> Г.В. Залевский, *Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем*, Изд. Томского государственного университета, Москва, Томск 2004, с. 18.

стини), що визначаються інноваційним підходом. «Педагогічна інновація» – це теоретично обґрунтоване, цілеспрямоване і практико-орієнтоване нововведення, що здійснюється на трьох рівнях<sup>3</sup>:

- макрорівні, де інновації зачіпають зміни в усій системі освіти і призводять до зміни її парадигми. Цей рівень з позиції структурно-рівневого акціонального аналізу в психології розглядається на рівні цілей (фактично, на рівні парадигми, наприклад, предметно-орієнтована або особистісно-орієнтована освіта);
- мезорівні, де інновації призводять до змін регіональних, зокрема, конкретного навчального закладу (наприклад, трансформації Львівського державного університету безпеки життєдіяльності у «віртуальний університет»);
- мікрорівні, де інновації спрямовані на створення нового змісту як окремого курсу, так і блоку курсів, на відпрацювання нових способів структурування освітнього процесу, на розроблення нових технологій, нових освітніх форм і методів.

Відповідно виникла необхідність формування у майбутнього фахівця, магістра-викладача вищої школи не тільки певних знань і умінь, а й особливих компетентностей у педагогічній діяльності, професійно-педагогічної компетентності.

Компетенція (*competentia*) – означає коло питань, в яких людина добре обізнана, має достатні знання та досвід. Компетентна в певній галузі людина має відповідні знання та здатності, що дозволяють їй професійно, ефективно у певній професійній галузі.

У методиках навчання окремих предметів компетенції використовуються давно. Скажімо, лінгводидактичні компетенції використовуються у лінгвістиці, комунікативні – в інформатиці. Останніми роками поняття «компетенції» розглядається на загальнодидактичному і методологічному рівнях, що пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною метапредметною роллю в освіті.

Насамперед освітня компетенція – сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду студента стосовно певного кола об'єктів реальної діяльності, необхідних для здійснення особистісно та соціально значущої продуктивної діяльності.

---

<sup>3</sup> *Инновационное обучение: стратегия и практика*, Матер. Первого научно-практ. семинара психологов и организаторов образования, (В.Я. Ляудис ред.), Сочи 3-10 октября 1993г., Москва 1994, с. 12.

Ієрархія компетенцій передбачає такі з них: ключові – належать до загального (метапредметного) змісту освіти; загальнопредметні – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх сфер; предметні – часткові щодо двох попередніх рівнів компетенцій, що мають конкретний опис і можливість формування у межах опанування навчальних дисциплін. До ключових компетенцій належать такі: ціннісно-смилова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова; компетенція особистісного самовдосконалення тощо<sup>4</sup>.

Компетенцію можна розглядати як відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки студента або учня, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у певній сфері. Водночас компетентність – володіння студентом відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності. Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей), що вже відбулася, та мінімальний досвід діяльності у певній сфері.

Отже, компетентність – це сукупність особистісних якостей фахівця (ціннісно-смилових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей, здатностей), зумовлених досвідом його діяльності у певній соціально й особистісно значущій сфері. Нині актуалізувалося впровадження в освітню практику вищої школи компетентнісного підходу, що є однією з підстав оновлення освіти. У світовій практиці поняття компетентності виступає як центральне, «вузлове» поняття, оскільки компетентність, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальну та практичну складові освіти; по-друге, в поняття компетентності закладена ідеологія інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, компетентність має інтегративну природу, оскільки вбирає в себе низку однорідних умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (професійної, інформаційної, правової та ін.).

Водночас є низка проблем у системі вищої професійної освіти, що формально, не зачіпаючи сутність і структуру компетентнісного підходу, очевидним чином впливають на можливості його застосування. Серед них проблеми:

1) укладання підручника, врахування можливостей їхньої адаптації в умовах сучасних гуманістичних ідей в освіті;

<sup>4</sup> А.В. Хуторской, *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*, Питер 2004, с. с.84-85.

2) розробки державного стандарту, його концепції, моделі та можливостей несуперечливого визначення його змісту і функцій в умовах української освіти;

3) кваліфікації викладачів та їхньої професійної відповідності не лише вимогам компетентнісного підходу, але й традиційним уявленням про професійно-педагогічну діяльність;

4) суперечності різних ідей, що наявні у сучасній освіті;

5) внутрішньої суперечності найбільш популярних напрямів модернізації освіти.

Дослідження педагогів і психологів свідчать про різноманітність типів людей за їхнім ставленням до інновацій:

- новатори – люди, для яких характерний постійний пошук можливостей удосконалення діяльності;

- ентузіасти – люди, які сприймають нове, яке є для них самоцінністю як продукт творчої думки;

- раціоналізатори – люди, які приймають новаторські пропозиції тільки після ретельного аналізу їх корисності, ймовірних труднощів їх впровадження;

- нейтралі – це люди, ставлення яких до нового вельми обережне, не виявляють ініціативи, діють у рамках певних правил;

- скептики, консерватори – люди, які не схильні вірити на слово жодній корисній пропозиції, навіть очевидній для всіх. Як правило, для них характерні сприйняття критики їхніх методів як образа, страх тому, що набуті за багато років уміння та навички виявляться незатребуваними в нових умовах, і їхня професійна компетентність буде принижена. Для них властиве небажання витратити сили на перенавчання, підвищення кваліфікації, страх перед невизначеністю і нерозуміння суті та наслідків нововведень та ін.;

- ретрогради – дуже схожі на скептиків і консерваторів, проте вони переважно звернені в минуле, але не заради вивчення досвіду, а для пошуку підстав для сформованих принципів і підходів у своїй діяльності. Вони досить активні, як і «новатори», але їхня активність спрямована на те, щоб не допустити нового.

Психологічно найбільш складним у переході від традиційного до інноваційного навчання є процес освоєння викладачами нового типу управління – системного управління цілісною ситуацією, що зумовлює насамперед зміну власної особистісної позиції і ролі в навчальній ситуації, перебудови внутрішньої картини цієї ситуації.

Наші власні дослідження, а також пошуки наших докторантів і аспірантів підтверджують складність реалізації інноваційних процесів в освіті, що пов'язано з професійною компетентністю викладачів вищої школи. Опитування проводилося серед викладачів природничих спеціальностей Вінницького державного педагогічного університету, технічних спеціальностей Хмельницького національного університету в 2014 і 2015 рр. (всього 128 осіб, серед них 48 випробовуваних жіночої статі і 80 – чоловічої; стаж педагогічної роботи випробовуваних – від 7 років до 40 років). Предметом дослідження було виявлення переваг професійних компетенцій педагогічної діяльності, що найбільшою мірою відповідають високому рівню професіоналізму. Понад 50% випробовуваних показали виражену тенденцію переваги гностичної компоненти професійно-педагогічної діяльності. Це пояснюється використанням традиційних підходів в освітніх практиках, де викладач – «володар знань», і збереженням на рівні структурних підрозділів університету корпоративної культури за типом «ієрархія», що перешкоджає творчому розвитку викладача. Такі професійно значущі компетенції, як конструктивно-проектні, відзначені другими за значущістю у 38% випробовуваних, а організаційні (відзначені 6% випробовуваних) і комунікативні (також 6%) поставлені на останнє місце за значущістю у професійно-педагогічній діяльності. Крім того, більшість (понад 75%) викладачів технічних спеціальностей відчують труднощі у визначенні творчого компоненту професійної діяльності, зауважуючи значною мірою формальні аспекти («це важливий компонент», «любов до свого предмета» і т.д.), ніж змістовні («бажання розвиватися і розвивати студентів на основі використання сучасних, інноваційних освітніх технологій», «внутрішня потреба постійно оновлювати зміст і способи занять», «гнучко реагувати на зміни в освіті»).

Отже, перехід від традиційної до інноваційної освіти показує невідповідність вимогам інноваційних процесів і сформованих професійно-педагогічних компетенцій викладачів вищої школи. Умовами розв'язання цієї суперечності можуть бути:

1. Прийняття соціокультурного контексту, в який занурено навчальний заклад, що характеризується не тільки зміною змісту цілей, а й «цілеутворенням»; перехід від функціональної ієрархізації до використання різних моделей і форм співорганізації викладачів і студентів; перехід від авторитаризму до авторства; перехід від рефлексивної (реактивної) до рефлексивної (самовираженої, пошуково-активної) дослідницької позиції; перехід від директивного управління до породження і співорганізації ініціатив у ВНЗ.

2. Оволодіння активними освітніми технологіями, що дозволяють не тільки досягати інноваційних цілей освіти, а й розвивати відповідні їм професійно-педагогічні компетенції.

Ці умови покладено в основу програми спеціального курсу «Активні освітні технології у вищій школі» в рамках проекту Інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації «Використання інноваційно-педагогічного потенціалу педагогічного університету в процесі моделювання цього спеціального курсу у Вінницькому державному педагогічному університеті. Мета програми – розвиток професійних компетенцій викладачів вищої школи. В основі реалізації цього курсу в підготовці майбутніх викладачів вищої школи – припущення про те, що інноваційні освітні технології (контекстне навчання, проблемно-орієнтований підхід, проектно-організований підхід і т.д.) є засобом розвитку професійних педагогічних компетенцій, відповідних сучасним освітнім вимогам.

Одним із перспективних активних методів є «контекстне навчання», що вимагає вибудовування відносин між конкретними знаннями та їх застосуванням. Викладач у такій моделі – чудовий організатор: має відповідно до ситуації організувати навчально-пізнавальну діяльність студента, розуміти кожного, сприяти вибору найоптимальнішої траєкторії професійного становлення студента.

Викладач ставить завдання з урахуванням майбутнього фаху студента, орієнтується у виборі конкретного матеріалу і форми його подання, що розвиває проектні, конструктивні та організаційні складові його професійної компетентності.

Не менш важливим є метод «навчання на основі досвіду», згідно з яким викладач актуалізує в студентів асоціації їхнього власного досвіду з предметом навчання. Модель навчання на основі досвіду, яка широко застосовується американськими педагогами у процесі навчання студентів і дорослих, поки недостатньо використовується у вітчизняній теорії і практиці освіти. Цей метод спрямований, по-перше, на самостійну ініціативу студентів, і, відповідно, рольовий репертуар викладача вимагає ролі т'ютора, консультанта, помічника; по-друге, активне залучення таких інтерактивних освітніх прийомів, як групова дискусія, дебати, обговорення питань, що вимагають критичного мислення, розвиває комунікативні здібності не тільки студента, а й викладача.

Проблемно-орієнтований підхід до навчання дозволяє викладачеві сфокусувати увагу студентів на аналізі та розв'язанні будь-якої конкретної проблемної ситуації, що вимагає вільного володіння ролями гіда, мо-

тиватора, помічника і консультанта. Особливе значення в інноваційній освіті мають проектно-організовані технології навчання роботи в команді, що сприяють розвитку в усіх учасників освітнього процесу проектної, організаційної та комунікативної компетенцій.

Отже, інноваційні освітні технології, на нашу думку, перетворюють викладача в організатора, консультанта і помічника, що створює умови для активної пізнавальної діяльності студентів. Перевірка цього припущення здійснювалася на основі самоаналізу педагогічних компетенцій викладачів, які реалізують у своїй професійній діяльності метод проектів (кафедра інноваційних та інформаційних технологій в освіті). Всі викладачі, які беруть участь у дослідженні (12 осіб), визнають, що на початкових етапах реалізації цього методу вони відчували недостатню розвиненість відповідних компетенцій. Найкраще їм вдавалося планування занять (100% вибірки) і використання різноманітних форм роботи, що належать до проектного й організаційного компонентів професійної компетенції. Особливі труднощі виникали у розв'язанні завдань навчання студентів автономії і відповідно виконання ролі консультанта (70%).

Аналіз одержаних результатів дозволив переглянути та розширити програму спеціального курсу для майбутніх викладачів вищої школи «Активні освітні технології у вищій школі» щодо психологічного супроводу впровадження в освітній процес активних технологій.

Отже, інноваційні освітні технології яких потребує сучасна вища професійна освіта, вимагають глибокого неформального опанування для розвитку професійної компетентності через використання освітніх інновацій в умовах підготовки магістрів – викладачів ВНЗ.

**Анотація:** Розглядається роль інноваційних освітніх стратегій у розвитку професійних педагогічних компетенцій майбутніх магістрів-викладачів вищої школи. Узагальнені результати досліджень професійно-педагогічної компетентності, що свідчать про домінування гностичного компоненту. Обґрунтовані умови підвищення кваліфікації майбутніх викладачів вищої школи, що спрямовані на розвиток таких компетенцій, як проектні, організаційні та комунікаційні відповідно до вимог сучасної інноваційної професійної освіти. Аналізується зміст спеціального курсу «Активні освітні технології у вищій школі», розробленого в рамках проекту «Використання інноваційно-педагогічного потенціалу педагогічного університету в процесі моделювання цього спецкурсу». Інноваційні освітні технології перетворюють викладача вищої школи в організатора, консультанта, помічника студента, що створює умови для його активної пізнавальної діяльності.



**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, розвиток інновації, майбутні викладачі, вищий навчальний заклад, спеціальний курс

**Annotation:** The importance of innovation educational strategies for the development of professional educational capacities of future holders of a master's degree – university lecturers is considered in the scientific paper. Revealed are the findings of researching professional educational competence, which indicate the dominance of its gnostical component. Substantiated are conditions for advanced training of future university lecturers directed at the development of such competences as projective, organizational and communicative in conformity with the requirements of modern innovation professional education. The significance of the special course “Active educational technologies at higher school”, which was devised within the framework of the project “Realization of the innovation educational potential of a pedagogical higher educational establishment in the special course modelling” is analyzed. It is pointed out that innovation educational technologies turn a university lecturer to a coordinator, advisor, students' advisor, which provides for students' active learning.

**Keywords:** professional educational capacity, innovation development, future university lecturers, a higher educational establishment, a special course

## Бібліографія

- А.В. Вербицкий, М.Д. Ильязова, *Инварианты профессионализма: Проблемы формирования, монография*, Изд. Логос, Москва 2011, с. 288.
- Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр, *Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті майбутніх фахівців*, Вид. ЛДУ БЖД, Львів 2012, с. 380.
- Г.В. Залевский, *Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем*, Изд. Томского государственного университета, Москва, Томск 2004, с. 8-17.
- Инновационное обучение: стратегия и практика*, Матер. Первого научно-практ. семинара психологов и организаторов образования, (В.Я. Ляудис ред.), Сочи 3-10 октября 1993г., Москва 1994, с. 17-21.
- М.Ю. Кадемія, *Інтерактивні засоби навчання: навч.-метод. посіб.*, Вид. ТОВ «Планер», Вінниця 2010, с. 217.
- А.В. Хуторской, *Практикум по дидактике и современным методикам обучения*, Питер 2004, с. 540.
- Стратегія розвитку *Національної академії педагогічних наук України на 2016 – 2022 роки*. Схвалено загальними зборами НАПН України 25 березня 2016 р.



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**



Наталія Пазюра

---

## **НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ У США: АЛЬТЕРНАТИВНА ПРОГРАМА**

### **KSZTAŁCENIE USTAWICZNE W PRZYGOTOWANIU NAUCZYCIELI W USA: ALTERNATYWNY PROGRAM**

### **LIFELONG PEDAGOGICAL EDUCATION IN USA: ALTERNATIVE CERTIFICATION OF TEACHERS**

Динамічні зміни в усіх галузях економіки України супроводжують сучасні процеси реформування, її входження в цивілізоване освітнє товариство. Необхідною умовою соціально-культурного й економічного поступу суспільства є підвищення якості освіти, разом з пошуком інноваційних шляхів підготовки педагогічного персоналу. Від них залежать головні питання реформ освітньої галузі в Україні. Педагогічна діяльність тісно пов'язана з життям суспільства, виступає однією з рушійних сил його розвитку. В сучасних умовах педагогічна діяльність повинна орієнтуватися на результат, турбуватися про якість цих послуг, забезпечувати мотивацію всебічного розвитку особистості, адаптуватися до глобальних викликів сучасності. Необхідність залучення найбільш освічених, ділових людей до педагогічної професії, формування їхньої мотивації до утримання в цій галузі, забезпечення можливості кар'єрного зростання актуалізує питання диверсифікації шляхів набуття педагогічної професії. Тому значний інтерес викликає досвід країн світу у розвитку альтернативних шляхів здобуття педагогічної професії, поряд з традиційними.

Вивчення результатів досліджень свідчить про опрацювання науковцями широкого спектру теоретичних і практичних проблем американської педагогіки. Зокрема досліджено спільне та відмінне у тенденціях розвитку педагогічної освіти США у сучасному світовому контексті.

Проблемі вивчення зарубіжної освіти та освіти США присвятили свої наукові роботи Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Першукова, Л. Пуховська, А. Сбруева та ін. Важливі питання професійної підготовки фахівців США, структури загальної та професійної освіти, реформування освітньої галузі, тенденції розвитку висвітлено у дисертаційних роботах і монографіях Н. Бідюк, Б. Вульфсона, А. Джуринського, В. Жуковського, З. Малькової, Н. Ничкало та ін. Як показало вивчення джерел, українські дослідники аналізують широкий спектр теоретичних і практичних проблем американської педагогіки. Однак дослідження альтернативних шляхів здобуття професії вчителя в США в Україні не здійснювалось.

Мета статті – розкрити сутність альтернативної педагогічної освіти в США, схарактеризувати зміст, форми та методи підготовки майбутніх педагогів за альтернативними програмами, виявити основних замовників нетрадиційного засобу здобуття педагогічної професії та проаналізувати вимоги до слухачів таких програм.

Проведене дослідження показало, що в США існує нестача педагогів, яка особливо відчутна в сільській місцевості (США)<sup>1</sup>. Для вирішення цієї проблеми у 1980-х рр. було створено нові способи одержання сертифікату учителя за умов надання доступу більшої кількості кандидатів до високо якісних альтернативних програм підготовки. Альтернативні програми спрямовані на залучення кандидатів більш старшого віку, добре обізнаних з предмету, який вони хочуть викладати. До цієї категорії належать працівники, що вирішили змінити сферу діяльності. Замість традиційного академічного курсу альтернативні програми пропонують короткостроковий період навчання з подальшою практичною діяльністю, протягом якої кандидати продовжують навчатися вечорами та у вихідні, одержують структуровані менторські консультації та психологічну підтримку. Тому, що кандидати можуть здобути фах вчителя, а отже, і заробітну плату достатньо швидко, такі програми привабливі для значної кількості тих, які не можуть фінансово навчатись в університетах<sup>2</sup>.

За американськими вченими «традиційна сертифікація» – це програми навчання на базі 4-річних коледжів з напрямку «освіта», що передбачає підготовку студентів та набуття ними базових компетенцій, які оціню-

<sup>1</sup> *Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*. U.S. department of education, office of innovation and improvement, Washington, D.C., 2004, p. 2.

<sup>2</sup> *Transition to Teaching Grant Program; Notice of Final Priorities and Requirements and Notice Inviting Applications for New Awards for Fiscal Year (FY) 2004*; Department of education, Federal Register, Vol. 69, No. 84 Friday, April 30, 2004, p. 3.

ються через виконання письмових екзаменів відповідно до вимог штату<sup>3</sup>. Термін «альтернативний шлях здобуття сертифікату на викладацьку діяльність» використовується в США для визначення всіх видів програм, які передбачають професійну підготовку майбутніх учителів поза традиційними педагогічними закладами за спеціально розробленими програмами за умов забезпечення психолого-педагогічного супроводу діяльності у перший рік роботи<sup>4</sup>. На відміну від традиційних програм, альтернативна сертифікація передбачає будь-яке «відхилення» від традиційної спеціалізації у напрямі «освіта». Це може бути одержання ступеня бакалавра з предмету, який планується викладати, або складення іспиту на одержання сертифікату, або будь-яка варіація педагогічних семінарів, що запроваджені школою або агенціями з сертифікації, або закінчення курсів навчання, рекомендованих радою освіти штату<sup>5</sup>. В США найбільш широко використовуються шість альтернативних програм здобуття професії вчителя<sup>6</sup>. Тривалість програм складає від 1 до 3 років.

Збільшення кількості педагогічного персоналу в певному регіоні за умов забезпечення ефективності їхньої діяльності і достатньої вмотивованості потребує нових шляхів найму, підготовки та підтримки. Нестача педагогів особливо відчутна в сільській місцевості, серед учителів спеціальних, особливо точних та природничих дисциплін. Для досягнення цієї мети необхідно покладатися не лише на традиційні програми підготовки, потрібні нові шляхи для одержання сертифікату учителя. При цьому варто надавати доступ більшій кількості кандидатів до високо якісних альтернативних програм підготовки.

Розглянемо найбільш поширені моделі навчання за альтернативними програмами. Програма учителів у штаті Нью-Джерсі є найбільш відомою моделлю програм альтернативної сертифікації. Людина зі ступенем бакалавра з предмету, що буде викладатись, складає іспит за фахом, і при наявності місця у навчальному закладі та пропозиції від керівництва закладу, що бере участь у програмі, може подавати заявку на одержання сертифікату. Важливо, що в Нью-Джерсі було скорочено кредитні курси до 30. До початку роботи у класній кімнаті кандидат проходить інтенсивну 80-годинну підготовку. Потім упродовж першого року викладання учитель повинен пройти 120 годин інструкцій. Загальна кількість

<sup>3</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R. *Alternative Teacher Certification: An Avenue for Quality and Diversity in Public Education*. Wilmington College, 1994, p. 3.

<sup>4</sup> *Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*, 2004, p. 4.

<sup>5</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 3.

<sup>6</sup> *Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*, 2004, p. 3.

годин навчання у підготовчому центрі, що афілійований до програм, дорівнює 200. Кандидат має групу підтримки, яка складається з ментора та директора. На завершення першого року навчання директор школи висловлює свої рекомендації щодо доцільності сертифікації кандидата<sup>7</sup>.

Програма альтернативної сертифікації в Техасі є подібною до програми Нью-Джерсі, але кандидат повинен скласти іспити за секціями (математика, читання, письмо) – тест щодо базових навичок, та повинен мати необхідну кількість кредитних годин у галузі, в якій одержує сертифікат. Кандидати мають завершити додаткову курсову роботу, необхідну для сертифікації та працевлаштування. Додатково кожен кандидат повинен заплатити за «реліз-тайм» ментора. У 1992 р. майже 2000 інтернів працевлаштувались у школи Техасу завдяки таким програмам<sup>8</sup>.

У Каліфорнії Закон про освітні реформи Хагес-Харта передбачає запровадження Програми сертифікації учителів для заповнення вакансій у 6 – 12 класах. Ця програма була частиною плану, за яким педагогічна підготовка передавалась від закладів вищої освіти під юрисдикцію районів. Кандидати повинні мати ступінь бакалавра з предмету, що планується викладати, скласти іспит базових навичок та тест штату з дисципліни, що планується викладати. Школи у штаті повинні надати докази щодо наявності вакансій, які неможливо заповнити сертифікованими учителями. Школа розробляє план професійного розвитку учителя зі списком курсів, які необхідно вивчити. Потім призначається ментор для кожного кандидата. Комісія з сертифікації пропонує список напрямів, за якими відбувається підготовка, для допомоги у розробленні плану професійного розвитку кандидата. За проаналізованими матеріалами це розвиток дитини, структура курікулуму середньої школи, теорія і практика діагностики та інструкційних стратегій, теорія і практика інструкційного планування, теорія і практика використання медійного та курікулумного матеріалу, досягнення мотивації, теорія і практика класного менеджменту, взаємини «студент – учитель», шкільна організація та адміністрація<sup>9</sup>.

Незважаючи на заперечення з боку прихильників традиційних програм підготовки учителів, альтернативна сертифікація зростала стрімко у всіх штатах крім двох (Аляска та Північна Дакота). Штати Алабама та Вісконсин запровадили альтернативну сертифікацію під диверсифікованими стандартами, які намагаються відповідати різні потребам різних

<sup>7</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 6.

<sup>8</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 7.

<sup>9</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 8-9.

штатів. Інші штати запровадили програми, які пропонують тимчасові ліцензії і які можуть бути оновлені при наявності доказів продовження зайнятості у педагогічній освіті. Під час тимчасового ліцензування «альтернативні вчителі» мають 80% вчительського навантаження та їх діяльність координується менторами. Штати Каліфорнія, Меїн, Аризона, Теннессі мають школи, в яких запроваджені програми альтернативного працевлаштування, якими опікуються ради з освіти штату, місцеві освітні агенції або заклади вищої освіти<sup>10</sup>.

У 1989 р. Американська асоціація педагогічних коледжів та Асоціація едукаторів для учителів підтримали альтернативну сертифікацію та видали необхідні документи для її повноцінного функціонування. Національна освітня асоціація у 1989 р. запровадила комітет з вивчення питань нетрадиційних шляхів одержання сертифікатів учителями. Комітет розробив спеціальні вказівки та напрями розвитку альтернативних програм, основні положення яких можна звести до наступних: програми повинні розроблятися стейкхолдерами; кандидати повинні мати ступінь бакалавра з дисципліни, яка буде ними викладатись, кандидат до початку викладацької діяльності повинен одержати ґрунтовну теоретичну педагогічну підготовку, кандидат повинен одержувати допомогу і супровід ментора.

«Навчай для Америки» – це інший альтернативний шлях для сертифікації учителів, запроваджений Венді Кіпп (Wendy Kipp) – 24-літнім випускником університету Принстона у 1989 р. За цим шляхом нещодавній випускник непедагогічного коледжу може вступити до програми «Навчай для Америки», що передбачає 6-тижневі інтенсивні літні курси. Дворічна програма включає 6 тижнів лекцій, 2 тижні «орієнтаційних» занять з призначеним ментором у школі, в якій вони будуть працювати<sup>11</sup>.

Програма «Загони для навчання» (The «Troops to Teacher») була створена для полегшення працевлаштування мобілізованого персоналу відповідно до скорочень у силових структурах за рішенням Конгресу у 1992 р. Ця програма спрямовувалась на створення умов для працевлаштування мобілізованих військових, для чого призначались стипендії колишнім військовим для одержання сертифікатів учителів та гранти школам, які їх працевлаштовують.

Однак вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що хоча кількість штатів, що запроваджують альтернативні шляхи збільшувалась, існувала невідповідність у програмах, що можна пояснити двома чинниками:

<sup>10</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 8

<sup>11</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 9.

стрімке зростання штатів, що визнають альтернативну сертифікацію як шлях вирішення проблеми недостатності учителів та різні визначення термінів в цих штатах. У результаті суперечностей у визначенні поглиблювалась невідповідність у сертифікації між штатами, що призвело до зменшення мобільності учителів та порушення балансу попиту та пропозиції на національному рівні.

Аналізуючи основні проблеми альтернативної сертифікації можна визначити дві проблеми, що поставали у зв'язку зі здобуттям педагогічного фаху альтернативним шляхом: наскільки свідомий був вибір педагогічної діяльності людиною і наскільки професійні такі викладачі. Дослідження, проведене у 1988 – 1989 рр., показало, що  $\frac{3}{4}$  вчителів зробили свідомий вибір щодо зміни кар'єри, і лише 4% були безробітні, причому 52% з таких учителів належали до національних меншин (в Каліфорнії та Нью Джерсі – 16–20% меншин). Дж. Шульман (Judith Shulman) зауважує, що більше чоловіків та представників національних меншин почали працювати учителями завдяки альтернативним програмам<sup>12</sup>. У результаті у 2003 році відсоток несертифікованих учителів склав лише 8%<sup>13</sup>.

Якість викладання – це ще одне питання, що підштовхнуло до створення альтернативних програм. Освітняни зауважували, що фахівці в своїй галузі можуть стати хорошими учителями спеціальних предметів. Крім того, недостатність талановитих учителів у державних школах та іноді відсутність можливостей для їх заохочення також актуалізували питання альтернативної підготовки.

Вимоги до альтернативних програм сертифікації значно відрізняються, але більшість програм нетривалі, менш дорогі, більш практично орієнтовані, ніж традиційні програми на базі університетів. Допрофесійна підготовка зазвичай триває від 4 до 12 тижнів до того, поки новий учитель розпочне викладацьку роботу. Програми зазвичай включають курс педагогіки дисципліну, яку планує викладати, а також практичне навчання.

Проаналізовані матеріали дозволяють нам віднести початок запровадження альтернативних шляхів здобуття професії учителя в США до 1980-х рр. Передумовою створення сертифікації педагогів за допомогою альтернативних програм стала ситуація з педагогічними кадрами, яка характеризувалась значною кількістю пенсіонерів на тлі збільшення кількості студентів педагогічних закладів. Але головне завдання на цьому етапі полягало не в простому збільшенні кількості викладачів,

<sup>12</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 11.

<sup>13</sup> Transition to teaching grant program, p. 3.



а у підвищенні якості освіти для задоволення високих академічних стандартів. Як зазначається у Програмі розвитку освіти «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind), кожен учитель академічної дисципліни повинен бути висококваліфікованим, озброєний знаннями, навичками і здатністю до навчання відповідно до високих стандартів, бути активним в умовах диверсифікації студентів.

Дослідження розвитку педагогічної освіти у 1990-х роках свідчили про необхідність більш інтенсивної підготовки педагогів, що визнавалось на всіх рівнях<sup>14</sup>. У 1986 р. Секретар освіти У. Беннет (William Bennet) звернувся з проханням до законодавців відмінити вимоги щодо наявності диплому педагогічних закладів для одержання сертифікату для учителів. Він назвав їх «бездумними паперами», які є перешкодою в освіті, наголосивши на тому, що учителя повинні лише демонструвати знання предмету, хороший характер та здібність спілкуватись з молоддю<sup>15</sup>. На його думку педагогічна освіта має малі ресурси, щоб запропонувати їх майбутнім учителям, які володіють знаннями з фаху.

Альтернативні програми дозволяють тим, хто змінює місце роботи, або тим, хто довго був поза ринком праці (наприклад, в декретній відпустці), тим, хто закінчив коледж, почати педагогічну діяльність. Як показує практика, нові програми мають потенціал заохочувати талановитих людей, тих, хто бажає залишатись у певних міських або сільськогосподарських районах, і тих хто вважає, що традиційним програмам підготовки вчителів бракує практичної підготовки для реальної роботи у класній кімнаті. Вони відповідають спеціальним місцевим потребам, надають можливість одержати підготовку поруч з домом або місцем, де вони бажають залишитись<sup>16</sup>.

У середині 1980-х років була підтримана ініціатива щодо розвитку компетенцій та поліпшення якості підготовки учителів та оновлення програм їх підготовки. Якість навчання була у центрі уваги пошуків альтернативного шляху для сертифікації вчителів. Ті, хто підтримував традиційну сертифікацію вчителів, наполягали на тому, що поліпшення якості освіти залежить від професійних знань та галузевих компетенцій, ґрунтується на основі інституційної педагогічної підготовки (Е. Отуа). З іншого боку, ті, хто підтримував альтернативну сертифікацію, наполя-

<sup>14</sup> Ludlow B., Wienke W. *Alternative Certification in Special Education: A Qualitative Study of Two Models*, Mar 94, p. 4.

<sup>15</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 16.

<sup>16</sup> *Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*, p. 4.

гали на тому, що якість освіти може бути підвищена шляхом заохочення талановитих людей компетентними особами<sup>17</sup>.

На початку 1980-х років лише невелика кількість штатів реалізувала програми для сертифікації тих, хто мав бажання працювати вчителями, але не закінчив традиційні педагогічні заклади. Спочатку 15 штатів Південної регіональної освітньої ради вивчили умови навчання учителів, розглянули проблеми у певних галузях та видали рекомендації для змін у педагогічній освіті. Штат Вірджинія у 1982 р., а пізніше і 12 інших штатів запровадили альтернативну програму сертифікації у відповідь на проблему найму учителів для невеликих міст та сіл, учителів для спеціалізованих шкіл та для двомовної освіти<sup>18</sup>.

Однією з причин для запровадження альтернативної сертифікації у 1980-х роках була необхідність скоротити тимчасових учителів. Питання альтернативної підготовки було дискусійним і суперечки тривали навколо того факту, що при відсутності сертифікованих учителів, було б краще мати регулярні програми найму, підготовки та менторства, ніж використовувати сертифікацію «надзвичайних умов» для заповнення вакансій. Аргументи на підтримку альтернативної сертифікації висловлювались з огляду на те, що іноді традиційні програми підготовки учителів розглядались як нецілеспрямовані і не завжди відповідали вимогам суспільства та часу<sup>19</sup>.

У відповідь на зниження довіри в суспільстві до компетенції та якості педагогічної освіти Дж. Буш ініціював освітню реформу. Центральним аспектом його стратегії було поліпшення якості педагогічної освіти та статусу Америки. Дж. Буш у своїй «Програмі 2000» визначив 6 національних цілей для освіти. Він підтримав за федеральною допомогою приватні неприбуткові організації, які мали за мету проводити сертифікацію найбільш талановитих учителів на національному рівні. Президент також підтримав Білль для заснування національного відтворення моделі штату Нью-Джерсі для альтернативної сертифікації учителів<sup>20</sup>.

У 1990-х роках освіта в штаті Арканзас педагогічна освіта та процес сертифікації були не на вищому рівні. План альтернативної сертифікації був ініційований департаментом освіти штату у 1988 – 1989 академіч-

<sup>17</sup> Bell D., Roach P. *Alternative Certification: Pathway to Success or Blind Alley to the Teacher Shortage*. Kingston, Durant, OK, 1989, p. 5.

<sup>18</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 5.

<sup>19</sup> Oliver B., McKibbin M., *Teacher trainees: Alternative credentialing in California*. *Journal of Teacher Education*, No. 36, 1985, p. 25.

<sup>20</sup> Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R., p. 6.

ному році. Статистичні дані свідчать про недостатність сертифікованих учителів, яка дорівнювала 80% у шкільних районах Арканзасу. Тенденція до зниження набору на програми підготовки учителів та старіння працюючих учителів викликала необхідність запровадження інноваційних методів для заохочення більш широкого кола досвідчених людей, які мають бажання розпочати педагогічну діяльність<sup>21</sup>.

Отже, альтернативні програми є достатньо популярними у світі і дозволяють вирішувати проблему недостатності педагогічних кадрів у певній місцевості або в певній ланці освіти. Вони надають «другий шанс» тим, хто змінює місце роботи, або тим, хто тривалий період був поза ринком праці, а також тим, хто щойно закінчив коледж, розпочати педагогічну діяльність. Всі альтернативні програми відповідають потребам певної місцевості щодо педагогічного персоналу, надають можливість одержати підготовку поряд з домом або місцем, в якому претенденти мають бажання залишитись.

Альтернативна сертифікація спрямована на задоволення індивідуальних та національних потреб у розвитку людських ресурсів, позитивно впливає на якість майбутніх учителів. Альтернативні шляхи здобуття фаху вчителя надають можливість заохочення та підготовки кваліфікованих фахівців з метою поліпшення якісних та кількісних показників забезпечення освітніх закладів педагогічним персоналом у штатах. Використання альтернативної сертифікації для організаційного розвитку та неперервного професійного розвитку є перспективним напрямом реформування педагогічної освіти.

Розглянуто умови виникнення альтернативних шляхів здобуття педагогічної освіти наприкінці ХХ як одного з механізмів забезпечення якості освіти в різних штатах країни. Увагу приділено перевагам та недолікам нетрадиційного способу одержання педагогічної професії. Виявлено особливості його розвитку в різних штатах країни, специфіку підготовки майбутніх педагогів за «нетрадиційними» програмами, охарактеризовано цільову аудиторію. Виявлено, що альтернативна сертифікація спрямована на задоволення потреб у неперервному професійному розвитку викладача. Автор підкреслює важливість альтернативних програм для підвищення ефективності професійної діяльності учителів.

**Ключові слова:** альтернативні програми навчання, педагогічна освіта, неперервна освіта, педагогічний персонал, професійний розвиток, сертифікація учителів

<sup>21</sup> *Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*, p. 4.

**Abstract:** The article reveals the prerequisites of appearance of alternative ways to train teachers in USA in the end of the 20<sup>th</sup> century as main mechanisms to increase qualitative and quantitative characteristics of teaching staff. The author concentrates the attention on the advantages and disadvantages of non-traditional way to acquire teaching profession. The peculiarities of the development in different states of the country, main characteristics of the training with the help of alternative programs have been found, the target groups have been described. It is shown that alternative certification aims at meeting individual as well as national needs in lifelong development of human resources, increases the effectiveness of future teachers' professional activity.

**Keywords:** alternative ways, teacher training, lifelong learning, teaching personnel, professional development, teachers

### Бібліографія

Bell D., Roach P., *Alternative Certification: Pathway to Success or Blind Alley to the Teacher Shortage*. Kingston Durant, OK, 1989, 12 p.

*Innovation in education: Alternative routes to teacher certification*. U.S. department of education, office of innovation and improvement, Washington, D.C. 2004, 70 p.

Ludlow B., Wienke W. *Alternative Certification in Special Education: A Qualitative Study of Two Models*, Mar 94, 9 p.

Oliver B., McKibbin M. *Teacher trainees: Alternative credentialing in California*. Journal of Teacher Education, No. 36, 1985, p. 20-23.

*Transition to Teaching Grant Program*; Notice of Final Priorities and Requirements and Notice Inviting Applications for New Awards for Fiscal Year (FY) 2004; Department of education, Federal Register, Vol. 69, No. 84, Friday, April 30, 2004, 8 p.

Rubino N., Soltys M., Wright G., Young R. *Alternative Teacher Certification: An Avenue for Quality and Diversity in Public Education*. Wilmington College 1994, 35 p.

Лариса Петренко

---

## **СОЦІАЛЬНО-РЕКОНСТРУКЦІОНІСТСЬКИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ**

### **SPOŁECZNO-REKONSTRUKCYJNE PODEJŚCIE DO PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO SPECJALSTÓW**

### **SOCIAL AND RECONSTRUCTION APPROACH TO SPECIALISTS' PROFESSIONAL TRAINING**

Стрімкий технологічний прогрес в усіх галузях економіки, новітні відкриття в інформаційних технологіях, промисловості, сервісному забезпеченні, науці істотно впливають на характер соціальних процесів. Одним із них є модернізація вітчизняної професійної освіти, яка відбувається в контексті соціально-економічної концепції XXI ст., стратегії розумного, сталого, всеосяжного зростання і розвитку, світових інноваційних трендів, реформування освітньої та наукової галузей.

Нині ми є свідками і учасниками переходу до моделі, яка враховує ринкові реалії та спрямовує управління професійною освітою на більшу незалежність і самостійність у досягненні базових стратегічних цілей, а саме: розумне зростання (розвиток економіки, заснованої на знаннях та інноваціях), стале зростання (створення економіки, заснованої на доцільному використанні ресурсів, екології і конкуренції), всеосяжне зростання (сприяння підвищенню рівня зайнятості населення, досягненню соціальної і територіальної узгодженості). Зазначені стратегічні цілі передбачають інвестиції у набуття знань і умінь, формування і розвиток компетенцій і компетентностей, вдосконалення ринку праці, навчання і соціального захисту. Відповідно змінюються основи наукової методології, осмислення науково-технічного прогресу, принципів людино- і природопізнання, вибір засобів пізнання

педагогічних об'єктів, явищ і процесів, наукових підходів як своєрідних методологічних компасів, що вказують напрями дослідження<sup>1</sup>.

Звертаючись до методології педагогіки, необхідно зазначити, що науковий підхід передбачає усвідомлення критичної важливості явищ, які не можна описати кількісно. У працях учених поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання проблем або розглядається як «ідеологія і методологія розв'язання проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей»<sup>2</sup>. Швидкоплинні процеси у різних сферах людської діяльності зумовлюють необхідність професійної підготовки фахівців, здатних адекватно реагувати на стрімкі зміни в соціумі, економіці та виробництві, приймати ділові рішення в кризових ситуаціях, повною мірою використовувати і розвивати власні здібності, щоб діяти продуктивно, ефективно, творчо на роботі та інших сферах. Такий фахівець має володіти сформованим професійним мисленням, гнучкістю і «силою розуму», розвиненим уявленням і вмінням створювати віртуальні моделі. До підготовки фахівців, готових діяти в суспільстві постійних трансформацій, нині в навчальних закладах застосовуються різні наукові підходи. Їх вибір залежить від різних чинників, зокрема від характеру соціальних процесів та поширення певної форми розуміння світу.

На думку соціальних конструкціоністів, реальність конструюється суспільством, а не індивідом – будь-які ментальні конструкції виступають як продукт комунікації і спільної діяльності людей. В епоху лавиноподібного наростання маси різноманітної інформації в сучасному суспільстві, розвитку інформаційних технологій методологічно важливим, з їхньої точки зору, є запровадження таких наукових підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців, які спрямовані саме на перетворюючу діяльність у процесі соціально-економічних трансформацій. На наш погляд, цю позицію варто взяти до уваги як перспективу розвитку науково-педагогічного знання, що завжди базується на творчому взаємозв'язку філософії, методології та педагогіки. Саме синтез знання на категоріально-структурному і категоріально-концептуальному рівні збагачує педагогічну науку, спираючись на «смісло-творчі, інтуїтивно задані категоріальні

<sup>1</sup> *Europe 2020: Europe's growth strategy*. Wyd. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, s. 7–8.

<sup>2</sup> Ибрагимов Г. *Компетентносный подход в профессиональном образовании* / Г. Ибрагимов // *Educational Technology & Society*. – 2007. – № 10(3). – С. 361–362.

і концептуальні матриці... , породжує нову Якість і нове Розуміння та розкриває таємниці наукової творчості»<sup>3</sup>. У контексті загального сучасного постіндустріального розвитку культури і цивілізації змінюються філософсько-педагогічні трансформації здобутого знання для навчально-виховної практики, вони набувають більшої прогресивності, відповідають потребам суспільства і вимогам часу. У цьому зв'язку українській педагогіці важливо освоювати систему філософсько-освітніх поглядів учених інших країн, наприклад, ідеї революційної критичної педагогіки П. Макларена, який концентрує свою увагу на навчанні як одному з вирішальних засобів виробництва знання і політизації особистості та застерігає проти абсолютизації прагматизму в освіті.

Дослідження людської діяльності (професійної, навчально-пізнавальної тощо), зазвичай, носить міждисциплінарний характер, оскільки вивчення свідомості і пізнавальних здібностей особистості, її здатності до виконання тих чи інших функцій (реалізації компетенцій) потребує використання інструментарію і даних психології, форм, методів, засобів і технологій педагогіки, які межують з філософією і соціологією. Адже педагогіка «як наука і мистецтво є неосяжною системою розгалуженого знання одного із різновидів людського знання»<sup>4</sup>.

Саме з цих причин у пошуках оптимальних шляхів підвищення якості підготовки фахівців у системі професійної освіти ми звернулися до наукових праць із філософії і соціології освіти, зокрема до тих, де порушуються проблеми професії та професіоналізму в будь-якій соціальній сфері, формування професійної культури та професійної компетентності майбутніх фахівців. За результатами вивчення наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених (В. Андрущенко, У. Бек, Б. Бернстайн, П. Бурд'є, І. Зязюн, В. Кремень, К. Мангейм, І. Мачуліна, Л. Рубіна, М. Руткевич, М. Тітма, В. Турченко, Ф. Філіппов, В. Шубкін, М. Янг) з'ясовано, що сьогодні актуальності набуває соціально-реконструкціоністський підхід, «який полягає у спрямованості на перетворення соціальних об'єктів за новими принципами відповідно до вимог часу». Його метою є «удосконалення і перетворення суспільства, виховання фахівців

<sup>3</sup> Онищенко В. Д. *Фундаментальні педагогічні теорії: монографія* / Василь Денисович Онищенко. – Львів: Норма, 2014. – 356 с.

<sup>4</sup> Онищенко В. Д. *Фундаментальні педагогічні теорії: монографія* / Василь Денисович Онищенко. – Львів: Норма, 2014. – 356 с.



для трансформацій і соціальних реформ»<sup>5</sup>, яка співпадає з основними ідеями соціально-економічної концепції ХХІ ст.

Принагідно зауважити, що цей підхід широко відомий в соціології. У 2008 році українська дослідниця І. Мачуліна вперше сформулировала основні засади парадигми професійної підготовки фахівців на основі інтеграції соціокультурного і компетентнісного підходів, що становить для нас науковий інтерес. Завдання педагогів у впровадженні соціально-реконструкціоністського підходу, на переконання автора, полягає у формуванні в майбутніх фахівців знань, умінь і навичок, що уможливають «виявлення і вирішення ними проблем, від яких страждає суспільство». Вона акцентує увагу на ролі викладача, «який стає агентом соціальних реформ і змін, керівником проектів і лідером досліджень», до своєї професійної діяльності підходить як до процесу створення знання, де знання – процес буття. Не менш важливою є її позиція щодо формування навчального плану – в ньому значне місце необхідно відвести «суспільним наукам і методам соціальних досліджень, вивченню тенденцій сучасного і майбутнього розвитку суспільства»<sup>6</sup>.

Соціальний конструктивізм використовується в соціології здавна. Його також пов'язують з новою методологією вивчення психологічних феноменів<sup>7</sup>, і сьогодні ми маємо можливість спостерігати його поширення на вивчення педагогічних явищ і процесів.

Незважаючи на те, що у наукових працях з педагогіки не згадується про соціально-реконструкціоністський підхід як методологію розв'язання проблеми, приклади його використання можна побачити в наукових працях М. Артюшиної, Г. Гущиної, Л. Єлагіної, Н. Кулалаєвої, А. Литвина, Г. Романової, Л. Руденко. Наприклад, у своєму дисертаційному дослідженні Г. Гущина розглядає сутність проектування і конструювання професійної діяльності економіста з позицій цілісного підходу. На її думку, цілі і задачі проектування та конструювання професійної ролі економіста продуктивно визначаються лише тоді, коли студент бачить бажаний (ідеальний) стан об'єкта, а при виникненні проблемної ситуації виявляє

<sup>5</sup> Мачуліна І.І. *Соціально-реконструкціоністський підхід до формування професійної культури фахівця у вищій школі*: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Мачуліна Ірина Іванівна; Харків. гуманіт. ун-т «Народна українська академія» МОН України. – Харків, 2008. – 32 с.

<sup>6</sup> Мачуліна І.І., там само, с. 9.

<sup>7</sup> Труфанова Е. *Соціальний конструкціонізм в психології і теорії познання* / Е. Труфанова / Эпистемология вчера и сегодня [отв. ред. В. Лекторский]. М.: ИФРАН, 2010, с. 139–156.



засоби і ресурси, необхідні для її зміни в необхідному напрямі. Саме здійснювати такі зміни в нестандартних ситуаціях і обставинах призводять до перетворювальних дій не тільки в свідомості особистості, але й змінюють саму реальність (об'єкт, процес). При цьому проблемні ситуації формулюються студентами у вигляді економічних задач. За результатами проведеного дослідження вчена дійшла висновку, що проектування і конструювання студентами майбутньої економічної діяльності забезпечує засвоєння ними: проектної діяльності як ефективного комплексного способу розв'язання низки професійних економічних задач; організації різних видів проектної діяльності в економічній галузі (розроблення стратегічних планів економічної діяльності організацій, бізнес-проектів, маркетингових, організаційно-управлінських тощо); методів економічного, проектного, критичного мислення та методів, які сприяють підвищенню ефективності індивідуальної і командної діяльності з розроблення і реалізації економічних проектів; основних методів і алгоритмів розроблення авторської ідеї до рівня економічного проекту; загальних схем підготовки презентації проекту економічної діяльності; морально-естетичних принципів економічної поведінки. Крім цього, студенти самостійно набувають економічних знань, умінь і навичок за допомогою проектних технологій; розпізнають проблемні ситуації і відносять їх до певного класу економічних задач; виявляють і засвоюють основні функції і можливості конструювання проектних технологій; опановують навички проектного і критичного аналізу проблемних ситуацій та ділової комунікації і конструктивної співпраці в команді; основних технологій цілепокладання, стратегічного економічного планування, оперативного визначення «точки вибору» в тій чи іншій проблемній ситуації, усвідомленої постановки оптимальної економічної задачі<sup>8</sup>.

Відтак, не викликає сумніву, що соціально-реконструкціоністський підхід до вивчення педагогічних проблем заслуговує на увагу педагогів, оскільки він пов'язаний з перетворюючою діяльністю, навички якої формуються в конструктивному, дослідницькому, творчому та інших видах робіт, що мають відповідати професійній спрямованості підготовки фахівців та кваліфікованих робітників. Нині дослідники, зокрема Л. Мітіна, включають конструктивні уміння поряд з проектувальними у струк-

<sup>8</sup> Гущина Г. А. *Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе*: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Гущина Галина Анатольевна; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта, Калининград, 2011, 45 с.

туру професійної компетентності і професійної культури фахівців різних професій і спеціальностей<sup>9</sup>.

До арсеналу означеного підходу можна включити низку сучасних технологій навчання (особистісно-розвивальні, розвитку критичного мислення, тренінгові тощо), а також методів, спрямованих на розв'язання проблем соціального та виробничого характеру. Наприклад, у наукових працях Г. Романової охарактеризовано процедуру проектування педагогами професійно-технічних навчальних закладів особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників, що складається за певним алгоритмом: формулювання загальної цілі теми → побудова ієрархії цілей → вибір особистісно-розвивальної педагогічної технології та відповідної форми організації навчання → розроблення мотиваційного циклу → визначення елементів навчального змісту і представлення їх через завдання → вибір методів навчання і подання їх як конкретні прийоми, елементи реалізації кожного етапу → підготовка засобів зворотного зв'язку щодо досягнення поставлених цілей → розроблення технологічної карти. Кожна складова, що наповнена змістом і представлена у сукупності з іншими, спрямованими на досягнення однієї мети, може розглядатися як послідовна реалізація конструктивних проектування особистісно-розвивальних технологій навчання<sup>10</sup>.

Найістотнішими ознаками особистісно-розвивальних педагогічних технологій, виокремлених ученою, в контексті нашого дослідження є: культивування досвіду учня, визнання його права на помилку; включення досвіду учня до освітнього процесу та його актуалізація шляхом проблематизації навчального заняття, спільного цілепокладання і планування, постійної рефлексії; визнання цінності спільного досвіду, взаємодії; переорієнтація процесу навчання на постановку й розв'язання самими учнями навчальної мети і завдань – пізнавальних, дослідницьких, проєктивних тощо; заміна позиції педагога як інформатора і контролера на позицію координатора, фасилітатора, який сприяє створенню умов для становлення учня як суб'єкта діяльності<sup>11</sup>. Саме з огляду на ці важливі пере-

<sup>9</sup> Митина Л. *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)* / Л. Митина / М.: Флинта, 1994. – 216 с.

<sup>10</sup> Романова Г. М. *Особенности проектирования личностно-развивающих технологий обучения будущих квалифицированных работников* / Ганна Миколаївна Романова // Теорія і методика професійної освіти. 2015. – №. 7. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tmpjournal.wix.com/ipto>. – Назва з екрану.

<sup>11</sup> Романова Г. М. *Проектирование личностно-развивающих технологий обучения будущих квалифицированных работников* / Ганна Миколаївна Романова // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць. – К.: НТУ, 2015. – С. 225–234.

ваги особистісно-розвивальні технології активно поширюються в системі професійно-технічних навчальних закладів, збагачуються інноваційними методами, які уможливають здійснення майбутніми кваліфікованими робітниками перетворювальної діяльності при вивченні спеціальних дисциплін та застосування їх у процесі виробничого навчання.

Реконструкцію (поліпшення на основі нових принципів) лекції у вищому навчальному закладі з використанням технології формування критичного мислення пропонує М. Артюшина. Зміст цієї технології вона поділяє на три стадії: виклику («evocation»), осмислення («realization» of meaning) і рефлексії («reflection»)<sup>12</sup>. Дослідниця виводить співвідношення між окремими процесами (об'єктами), вказує на зв'язок між ними, тобто створює гіпотетичний конструкт, де сам процес безпосередньо не спостерігається або об'єктивно не вимірюється, але вважається, що він існує, оскільки, ймовірно, він викликає явища, які можна виміряти.

Технологія формування критичного мислення передбачає використання низки методів і прийомів. Наприклад, на стадії виклику автор вважає педагогічно доцільним використовувати «кошик» ідей; концептуальне колесо; ключові терміни; «мозкова атака»; «правильні чи неправильні ствердження»; «знаю – хочу дізнатись – дізнався»; «спіймай помилку», а на стадії осмислення методи: «виглядає як ... звучить як ...»; «дерево передбачень»; спрямоване сприймання; маркування (INSERT); «щоденник»; «бортовий журнал»; «тонкі» та «товсті» запитання; «переплутані логічні ланцюжки»; «кубик»; складання кластеру; денотатний граф; інтелект-карта; «Фішбоун»; зведена таблиця; концептуальна таблиця тощо. Використання інших методів запропоновано на стадії рефлексії (метод ПРЕС: есе; експрес-конференція; «шляпи мислення»; «синквейн»; «залиште за мною останнє слово»). Цей комплекс методів спрямовано на формування і розвиток мислення майбутніх фахівців. Їх використання сприяє прийняттю нестандартних рішень, застосуванню прийомів і засобів, спрямованих на дії перетворювального характеру. М. Артюшина наголошує на важливості використання технології розвитку критичного мислення для реалізації принципів інноваційної освіти, підвищення якості засвоєння теоретичного матеріалу, прояву творчості студентів, розвитку пізнавальних здібностей, активності

<sup>12</sup> Артюшина М. В. *Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ* / Марина Віталіївна Артюшина // Педагогічний дискурс. – 2013. – № 14. – С. 25–29.

і комунікативності<sup>13</sup>, що відповідає основній ідеї соціально-реконструкціоніського підходу.

Варто зазначити, що методологічні засади критичної педагогіки, які забезпечують розвиток критичної свідомості, дають змогу майбутнім фахівцям розуміти та пояснювати різні інтерпретації подій і явищ, оцінювати їх, навчають працювати з новою інформацією, зміст якої впливає на оцінку подій минулого і сучасного. Тоді з часом змінюються і критерії добору інформації з того великого обсягу і різноманіття, який продукується суспільством, і викликає світоглядні зміни в політиці, моралі, освіті тощо, тобто відбувається на практиці перетворення соціальних об'єктів за новими принципами відповідно до вимог часу, виховання фахівців для трансформацій і соціальних реформ.

Про реконструкцію ключових компетенцій фахівців як методологічної функції компетентнісного підходу до розвитку професійної культури майбутнього фахівця йдеться в дисертації Л. Єлагіної<sup>14</sup>. Вона наголошує на необхідності навчання студентів конструктивному спілкуванню, що робить їх конкурентоздатними на ринку праці.

Доцільно звернути увагу, що сьогодні актуалізується реконструкція компетенцій.

майбутніх кваліфікованих робітників. Це потребує не тільки постійного оновлення освітньо-кваліфікаційних характеристик, але й здатності до перетворювальної діяльності на робочому місці. Адже досвід свідчить про те, що нині практика значною мірою випереджає вимоги освітніх стандартів, їх оновлення, зазвичай, запізнюється, а ситуація на виробництві вимагає від робітника приймати самостійні рішення. Педагогічним працівникам у галузі професійної освіти, її організаторам належить чітко усвідомлювати, що четверта промислова революція кардинально змінює ринок праці. Одним з її основних трендів є зростаючий розрив між завданнями, які постають перед роботодавцями у зв'язку з ускладненням бізнес-процесів, і тими практичними уміннями, якими володіють їх працівники або потенційні кандидати на посади, тобто наявним став дефіцит кваліфікованої робочої сили з новим набором компетенцій

---

<sup>13</sup> Артюшина М. В. *Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ* / Марина Віталіївна Артюшина // Педагогічний дискурс. – 2013. – № 14. – С. 25–29.

<sup>14</sup> Єлагіна Л. *Формирование культурно-профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория и практика)*: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Єлагіна Людмила Васильевна; Оренбургский гос. пед. ун-т, Челябинск, 2009. – 464 с.

і компетентностей. Згідно з дослідженнями OECD майже 45% середньо-статистичних працівників визнають, що їм недостатньо наявних умінь для того, щоб ефективно виконувати професійні функції.

В епоху постійних змін набувають актуальності у підготовці фахівців принципи випереджального та особистісного навчання, інноваційності та творчого розвитку. Їх реалізація сприяє формуванню конкурентоспроможного людського капіталу, створенню умов для освіти упродовж усього життя, розвитку досягнень та прогресивних традицій в галузі вітчизняної професійної педагогіки на методологічних засадах соціально-реконструкціоністського підходу. Безумовно, його використання потребує зміни ролей самого педагога: він стає наставником і водночас лідером, готовим до постійних змін, генерації нових ідей та дослідником, який володіє високою особистісною та професійною культурою. Водночас він залишається об'єктом навчання в системі безперервної освіти, найважливішим аспектом якої в умовах глобалізації, на думку С. Клепка, є її «розбудова на засадах філософії соціального конструкціонізму, яка передбачає розвиток педагогічної практики від ієрархічної організації функціонування знання у суспільстві до гетерархічної, використання методологічних підходів постсучасної освіти»<sup>15</sup>, одним із яких є розглянутий нами в даному дослідженні.

Таким чином, можна зробити висновок: соціально-реконструкціоністський підхід, якому притаманна інтеграція двох інших підходів (соціокультурного і компетентнісного) базується на сукупності сучасних практико-, інноваційно- та особистісно орієнтованих ідеях, принципах, методиках, технологіях, методах і засобах моделювання професійної освіти в наукових категоріях «професійна культура» і «професійна компетентність» як показників високого рівня підготовки фахівців і кваліфікованих робітників для конкретної галузі виробництва.

Актуальність його впровадження в систему професійної підготовки фахівців і кваліфікованих робітників зумовлена виходом вітчизняної економіки на світові ринки торгівлі, виникненням конкуренції на ринку праці та освітніх послуг, де більш високу мобільність нині демонструють приватні компанії (бізнес-школи, консалтингові, тренінгові компанії, корпоративні тренінги, різні курси тощо) і поки, на жаль, повільно відбувається модернізація професійної підготовки в державних закладах освіти.

<sup>15</sup> Клепка С. Ф. *Філософія освіти в європейському контексті* / С. Ф. Клепка / Вид. Полтава, ПОІППО: 2006. – 328 с.

**Анотація:** Обґрунтовується необхідність використання соціально-реконструкціоністського підходу, який заснований на інтеграції соціокультурного та компетентнісного підходів. Реалізація його основної ідеї – перетворення соціальних об'єктів згідно з новими принципами відповідно до вимог часу – актуалізує реконструкцію компетенцій майбутніх фахівців і кваліфікованих робітників, розвиток їх здатності до перетворювальної діяльності на робочому місці. Це призводить до постійного оновлення освітньо-кваліфікаційних характеристик, випереджаючої розробки освітніх стандартів або їх оновленню. Виділено принципи реалізації зазначеного підходу, наведені приклади використання особистісно розвиваючих технологій навчання і висвітлена процедура їх проектування, яка складається з окремих конструктів. Розглянуто технологію розвитку критичного мислення з використанням інноваційних методів. Застосування соціально-реконструкціоністського підходу забезпечує формування конкурентоспроможного людського капіталу, моделювання професійної освіти в наукових категоріях «професійна культура» і «професійна компетентність» як показників високого рівня підготовки фахівців і кваліфікованих робітників для конкретної галузі виробництва, сприяє розвитку досягнень та прогресивних традицій в галузі вітчизняної професійної педагогіки.

**Ключові слова:** професійна підготовка, професійна освіта, соціально-реконструкціоністський підхід, технології професійного навчання, професійна культура, професійна компетентність, перетворювальна діяльність, принципи, конкурентоспроможність

**Abstract:** The urgency of the use of socio-reconstructivist approach to vocational training of specialists. The author establishes the necessity of using social and reconstructivist approach based on the integration of sociocultural and competency approaches. The implementation of its main idea – the transformation of social objects in accordance with the new principles in accordance with the requirements of the times are updated by the reconstruction of the future experts of competencies and skilled workers, the development of their ability to converting activity in the workplace. It leads to a constant renewal of the educational and qualification characteristics, advanced the development of educational standards or updating them. Allocated principles of realization this approach, provides examples of the use of personally developing training technologies and lit the procedure of their design, which consists of individual constructs. Described the technology of development of critical thinking through innovative modes. Applying the social and Reconstructionist approach ensures the formation of competitive human capital, modeling of vocational training in scientific categories of “professional culture” and “professional competence” as an indicator of the high level training of specialists and skilled workers for a particular branch of production, promote the development of achievements and progressive traditions in the field of domestic professional pedagogy.

**Keywords:** vocational training, vocational education the social and reconstructivist approach, technology of vocational training, professional culture, professional competence, transforming activity, principles, competitiveness



**Бібліографія**

- Артюшина М. В. *Перспективи використання технології формування критичного мислення на лекціях ВНЗ* / Марина Віталіївна Артюшина // Педагогічний дискурс. – 2013. – № 14. – С. 25–29.
- Гущина Г. А. *Рефлексивно-деятельностный подход к формированию профессиональной культуры будущих экономистов в вузе*: автореф. дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Гущина Галина Анатольевна; Балт. федер. ун-т им. Иммануила Канта, Калининград, 2011, 45 с.
- Елагина Л. *Формирование культурно-профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода (методология, теория и практика)*: дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Елагина Людмила Васильевна; Оренбургский гос. пед. ун-т, Челябинск, 2009. – 464 с.
- Ибрагимов Г. *Компетентностный подход в профессиональном образовании* / Г. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10(3). – С. 361–362.
- Клепко С. Ф. *Філософія освіти в європейському контексті* / С. Ф. Клепко / Вид. Полтава, ПОІППО: 2006. – 328 с.
- Мачуліна І. І. *Соціально-реконструкціоністський підхід до формування професійної культури фахівця у вищій школі*: автореф. дис. ... канд. соціол. наук: 22.00.04 / Мачуліна Ірина Іванівна; Харків. гуманіт. ун-т «Народна українська академія» МОН України. – Харків, 2008. – 32 с.
- Митина Л. *Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы)* / Л. Митина / М.: Флинта, 1994. – 216 с.
- Онищенко В. Д. *Фундаментальні педагогічні теорії: монографія* / Василь Денисович Онищенко. – Львів: Норма, 2014. – 356 с.
- Романова Г. М. *Особливості проектування особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників* / Ганна Миколаївна Романова // Теорія і методика професійної освіти. 2015. – № 7. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tmpjournal.wix.com/ipto>. – Назва з екрану.
- Романова Г. М. *Проектування особистісно-розвивальних технологій навчання майбутніх кваліфікованих робітників* / Ганна Миколаївна Романова // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. праць. – К.: НТУ, 2015. – С. 225–234.
- Труфанова Е. *Социальный конструкционизм в психологии и теории познания* / Е. Труфанова / Эпистемология вчера и сегодня [отв. ред. В. Лекторский]. М.: ИФРАН, 2010, с. 139–156.
- Europe 2020: *Europe's growth strategy*. Wyd. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013, s. 7–8.





Ганна Товканець

---

## **НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК РОЗШИРЕННЯ ОСВІТНІХ МОЖЛИВОСТЕЙ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ**

### **KSZTAŁCENIE PRZEZ CAŁE ŻYCIE JAKO ZWIĘKSZENIE MOŻLIWOŚCI SZANS EDUKACYJNYCH W KRAJACH EUROPY**

#### **LIFELONG STUDY AS A POSSIBILITY OF EDUCATIONAL EXPANSION IN EUROPEAN COUNTRIES**

Однією з основних цілей Європейського Союзу є створення конкурентоспроможної економіки, що базується на знаннях та принципах сталого розвитку. Стратегічним завданням є забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами. Керівним принципом для формування системи європейської освіти у будь-якому з його контекстів на сучасному етапі є навчання впродовж життя, оскільки «всі люди, які живуть в Європі, без винятку, повинні мати рівні можливості для адаптації до вимог соціально-економічних змін й брати активну участь у формуванні майбутнього Європи»<sup>1</sup>. Концепція навчання впродовж життя спрямовує на чітке усвідомлення навчальної діяльності й самоорганізації, на використання життєвого досвіду як джерела знань, на розвиток особистості й оволодіння соціальними ролями, на вирішення проблем в ході навчання, практичне застосування отриманих знань.

Різні аспекти концепції навчання впродовж життя знайшли відображення у публікаціях вітчизняних і зарубіжних вчених, серед яких можна виокремити В. Андрущенка, С. Батишева, Н. Бідюк, Л. Бондареву, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, Л. Лук'яно-

---

<sup>1</sup> *Memorandum o celoživotním učení Memorandum o celoživotním učení Evropské komise, Praha, MŠMT, 2000.*

ву, Н. Ничкало, В. Олійника, Н. Протасову, Л. Сігаєву та ін. Проблеми професійної підготовки досліджувалися в роботах А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Козакова, І. Лернера, А. Матюшкіна, В. Паламарчук, І. Харламова, Л. Хомич та ін. Особливим аспектом навчання впродовж життя є важливість інтелектуальної складової особистості у економічному зростанні суспільства, що в кінцевому результаті зумовлює зростання продуктивності праці і виступає визначальним чинником конкурентоздатності в сучасних умовах, на чому наголошується в дослідженнях Б. Браже<sup>2</sup>, Н. Ничкало<sup>3</sup>, в документах європейських<sup>4</sup> і національних<sup>5</sup> організацій, які займаються проблемами освіти. Ключовими напрямками розвитку навчання впродовж життя є нові базові знання і навички для всіх, збільшення інвестицій в розвиток людських ресурсів, інноваційні методики навчання і вивчення; нова система визначення якості освіти, розвиток наставництва і консультування. «Навчання протягом життя» набуло актуальності також в документах Організації міжнародного співробітництва та розвитку (OECD), в яких акцентується необхідність пошуків шляхів розвитку економічного потенціалу через нарощування людського капіталу, що, у свою чергу, повинно призвести до підвищення рівня життя та укріплення демократії в суспільстві. Своїм основним завданням OECD визначає пошук практичних рішень з розширення освітніх можливостей усіх людей<sup>6</sup>.

Людина в сучасному світі сьогодні відчуває брак певних знань і має потребу в їх регулярному оновленні. До професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації прагнуть як професійно успішні люди, так і безробітні громадяни, які стали такими через неможливість працевлаштування або відсутність необхідної кваліфікації. Тому принцип

<sup>2</sup> Браже Т.Г., Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития, Практическая андрагогика, Книга 2. Опережающее образование взрослых, с. 77-78.

<sup>3</sup> Ничкало Н. Г., *Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки*, Педагогіка і психологія, nr 2(67)10/2010, с. 33–46.

<sup>4</sup> *Memorandum o celořivotním učení Memorandum o celořivotním učení Evropské komise*, Praha, MŠMT, 2000, Pozyskano z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/ob-sah.htm>.

<sup>5</sup> *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України*, Pozyskano z: <http://www.niss.gov.ua>.

<sup>6</sup> *Lifelong Learning for All, Paris, Organization for Economic Co-operation and Development (OECD)*, 1996, Pozyskano z: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/11/29478789.pdf>.

«навчання впродовж життя» діє у всіх цивілізованих країнах і стає все більш актуальним в країнах ЄС. Як засвідчують дані табл. 1, загалом в країнах ЄС на початку XXI століття спостерігається підвищення інтересу населення до навчання впродовж життя. Якщо у 2010 році 9,3% населення ЄС у віці від 25 до 64 років здійснювали навчання за різними програмами та курсами, то у 2015 році – 10,7%. Водночас необхідно визнати, що в деяких країнах спостерігається зниження участі населення в освіті впродовж життя, зокрема в Великій Британії, Польщі, Словенії, Іспанії, Ірландії тощо. Натомість в країнах Східної Європи, членах ЄС (Чеська Республіка, Словаччина, Угорщина, Болгарія) навчання впродовж життя є актуальним.

Навчання впродовж життя в європейських країнах здійснюється у контексті формальної і неформальної освіти. У формальній освіті переважають програми. Як правило, за такими програмами навчаються особи, які вважають за необхідність здобувати вищу освіту за декількома галузями. В контексті неформальної освіти здійснюється перекваліфікація робітничих спеціальностей, що зумовлено необхідністю підвищення ефективності роботи і поліпшення становища на ринку праці<sup>7</sup>.

Таблиця 1. Навчання впродовж життя в країнах ЄС (% населення у віці від 25 до 64 років)<sup>8</sup>

№ п/п	Країни ЄС	2010	2015
1.	ЕС-28	9,3	10,7
2.	Австрія	13,8	14,4
3.	Бельгія	7,4	6,9
4.	Болгарія	1,6	2,0
5.	Велика Британія	20,1	15,7
6.	Греція	3,3	3,3
7.	Данія	32,6	31,3
8.	Естонія	11,0	12,4
9.	Ірландія	7,0	6,5
10.	Іспанія	11,2	9,9

<sup>7</sup> *Vzdělávání dospělých v České Republice v evropském kontextu*. Český statistický úřad, Praha, 2014, s. 31–32.

<sup>8</sup> *Lifelong learning, 2010 and 2015* (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training), Pozyskano z: <http://ec.europa.eu/eurostat>.

№ п/п	Країни ЄС	2010	2015
11.	Італія	6,2	7,3
12.	Кіпр	8,1	7,5
13.	Латвія	5,4	5,7
14.	Литва	4,4	5,8
15.	Люксембург	13,5	18,0
16.	Мальта	6,2	7,3
17.	Нідерланди	17,0	18,9
18.	Німеччина	7,8	8,1
19.	Польща	5,2	3,5
20.	Португалія	5,7	9,7
21.	Румунія	1,4	1,3
22.	Словаччина	3,1	3,1
23.	Словенія	16,4	11,9
24.	Угорщина	3,0	7,1
25.	Фінляндія	23,0	25,4
26.	Франція	5,0	18,6
27.	Хорватія	3,0	3,1
28.	Чеська Республіка	7,8	8,5
29.	Швеція	24,7	29,4

Як правило, в системі «навчання впродовж життя» в європейському просторі пропонуються курси і програми, які призначені не тільки для вільного навчання громадян, які мають намір здобувати освіту, але і для спеціалістів з метою удосконалення професійних знань у різних галузях. Формування ринку освітніх послуг в системі «навчання впродовж життя» на сучасному етапі має певні особливості. Навчальні заклади в європейських країнах активно й творчо розробляють освітні програми, здійснюють навчально-методичний супровід, здійснюють розширення матеріально-технічної бази.

Навчання впродовж життя в європейських країнах розглядається як процес і результат цілеспрямованого, педагогічно організованого духовного, інтелектуального і фізичного розвитку людини, як можливість її розвитку як особистості мобільної, компетентної, здатної до самореалізації, творчої, що володіє вмінням орієнтуватися в ситуації, яка швидко зміню-

ється, і ефективно вирішувати практичні завдання<sup>9</sup>. Навчання має спрямовуватися на забезпечення необхідних умов для оволодіння студентами/слухачами широким спектром знань, умінь і навичок з урахуванням інтересів. Акцентується увага на життєвих планах людини щодо самовизначення в широкій соціальній сфері, культурі і загальному пізнанні; орієнтації освіти на отримання результатів, що впливають на якість життя. Таке навчання забезпечує високий рівень професійної, загальнокультурної, комунікативної компетентності, аксіологічну вираженість і вибірковість цілей і способів реалізації змісту освіти, що зумовлюють індивідуальний запит та індивідуальну програму їх втілення.

Так, в чеській системі освіти навчання впродовж життя концептуально розглядається як зміни в підході до освіти, де створюються всі можливості для навчання і розглядаються як єдиний взаємозалежний блок, який забезпечує різноманітні і численні переходи між освітою і зайнятістю та який передбачає удосконалення кваліфікації і компетентності в різних галузях і в будь-який час.

Практично кожен вищий навчальний заклад в Чеській Республіці в системі «навчання впродовж життя» здійснює підготовку фахівців для економічної галузі. Сьогодні актуальним є оволодіння професійними знаннями з проведення маркетингових досліджень ринку; створення підприємства з урахуванням різних організаційно-правових форм власності; планування діяльності підприємства (бізнес-планування); здійснення роботи з таких напрямів професійної діяльності, як стратегічний, фінансовий, інноваційний, адміністративний, кадровий та соціально-психологічний менеджмент, планування ризиків в професійній діяльності; планування й організація своєї праці (самоменеджмент); виконання професійних обов'язків, трудових завдань відповідно до установлених економічних і нормативних документів (виконання керівних та управлінських функцій) та ін.<sup>10</sup>

Університет Масарика<sup>11</sup> в Брно здійснює підготовку у сфері адміністрування, регіонального розвитку туризму, економіки громадського сектора і управління бізнесом. У Банківському інституті (Прага) активно діють курси, що забезпечують надання освітніх послуг за напрямом

<sup>9</sup> *Making a European area of lifelong learning a reality*, Pozyskano z: <http://ec.europa.eu/education>.

<sup>10</sup> Бондарева Л., *Особливості підприємницького розвитку особистості дорослих в умовах ринкової економіки*, Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи., 2010, с. 29-37.

<sup>11</sup> *Univerzita Masarykova*, Pozyskano z: [www.muni.cz](http://www.muni.cz).

«Навчання впродовж життя» за напрямками фінансової, банківської та підприємницької діяльності за різними спеціальностями<sup>12</sup>: ОКР «Бакалавр»: «Банківський менеджмент» (навчання здійснюється чеською, англійською та російською мовами); «Оцінювання майна»; «Державне управління в ЄС»; «Економіка і менеджмент малого і середнього бізнесу»; «Економіка та управління в галузі охорони здоров'я та соціальних послуг»; «Страховання»; «Інформаційні технології»; «Електронна торгівля»; ОКР «Магістр»: «Фінанси»; «Інформаційні технології та менеджмент». Формами організації навчальної діяльності є відкриті тренінги, різні тематичні курси, семінари та конференції з чіткою системою інформування (через Інтернет, індивідуально) щодо дати і місця проведення. Акредитовані освітні програми реалізуються як в межах довгострокових програм безперервної освіти, так і монотематичних коротких курсів за різними спеціальностями. Після їх завершення слухачі тієї чи іншої програми отримують сертифікат фахівця за відповідною програмою. Університет Масарика в Брно пропонує можливість навчання за ексклюзивними навчальними програмами, орієнтованими на розвиток менеджменту і юриспруденції в сфері державного управління, в рамках MBA (Магістр державного управління) і господарського права), що мають міжнародну акредитацію.

У «Приватній вищій школі економічних студій» (Прага)<sup>13</sup> в рамках навчання впродовж життя за спеціалізованою програмою «Стратегічний менеджмент» здійснюється на основі бакалаврського рівня в галузі економіки та управління, за програмою корпоративних фінансів – на основі бакалаврської освіти в галузі бухгалтерського обліку та ступеня бакалавра економіки та управління. Відбір і структурування змісту здійснюється на основі проектування цілей, функцій навчального матеріалу і способів навчальної діяльності та оцінювання ефективності навчання з урахуванням активності студентів/слухачів. Навчання слухачів таких програм здійснюється за алгоритмом: розуміння загальної методології суб'єктної орієнтації змісту освіти; проектування адаптивних інформаційно-освітніх середовищ; забезпечення реальної практики (моделювання навчальних планів, програм, форм організації).

В Університеті Масарика в Брно реалізуються акредитовані спеціалізовані програми підготовки, перепідготовки кадрів: підвищення кваліфікації та удосконалення професійної діяльності вчителів середніх

<sup>12</sup> *Bankovní institut vysoká škola*, Pozyskano z: <http://www.bivs.cz/o-nasi-skole/historie-bivs>.

<sup>13</sup> *Základní informace o SVŠES*, Pozyskano z: <http://www.svses.cz/skola/obecne.php>.

шкіл, поглиблення знань або ж отримання додаткової кваліфікації в галузі спеціальної освіти, керівництво школою, освітніх консультацій або з інших додаткових дисциплін (педагогічний факультет); правовідносини у сфері нерухомості, державного управління, міжнародного і кримінально-процесуального права (юридичний факультет).

З метою реалізації концепції «Навчання впродовж життя» європейські університети та інститути організують різні спеціалізовані навчальні курси, які призначені для дистанційного навчання з використанням засобів сучасних інформаційних технологій, в тому числі і Віртуальні університети. У ході навчання учасник має доступ до мультимедійних навчальних матеріалів, а обговорення, консультації, взаємодія з викладачем – провадяться через чат. Навчання проводить викладач, який формує завдання і тести та інформацію про результати навчальної роботи, допомагає у разі виникнення труднощів. Програмою курсу передбачено вправи і тести для самодіагностики. Заняття можуть проводитися в комбінованій формі.

Для громадян пенсійного віку на принципах взаємодопомоги діють Університети третього віку (Карлов Університет, Університет Масарика в Брно, Університет Менделя в Брно, Університет в Пльзні та ін.), що є однією із форм в системі «навчання впродовж життя» та інструментом активізації ролі людей старшого і похилого віку в соціумі<sup>14</sup>. «Слухачі» такого університету добровільно обирають навчальні курси будь-якої тематичної спрямованості. Як правило, це одно- та тримісячні курси з навчання користування засобами інформаційних технологій, оволодіння нескладним програмним забезпеченням з бухгалтерського обліку, знаннями з іноземних мов, формування навиків ділового адміністрування та управління персоналом, ділової документації тощо. Основна увага приділяється бізнес-консультаціям, індивідуальним консультаціям та опрацюванню рекомендацій для керівників у галузі розвитку людських ресурсів.

В організації навчання впродовж життя ключове значення має побудова змісту освіти. Зміст навчання впродовж життя передбачає перехід від традиційних процесів накопичення знань до випереджувального відображення проблем суспільства, до вміння саморегулювання людиною рівня своїх знань відповідно до вимог сьогодення, до активного перетворення людиною себе і своїх знань, виховання у громадян постійної потреби набувати нові знання, оволодівати методологічною та рефлек-

<sup>14</sup> *Centrum celoživotního vzdělávání na FM VŠE v rámci Univerzity třetího věku*, Pozyskano z: <http://www.fm.vse.cz/wp>.



сивною культурою, формувати такі особистісні якості, які допомагають пересічній людині у процесі навчання або самонавчання самостійно будувати вектор свого інтелектуального розвитку на перспективу. Розвиток особистості при цьому розглядається в трьох аспектах: освоєння навколишньої дійсності (об'єктів цієї дійсності); зміни досвіду особистості (суб'єкти досвіду); динамічна діяльність, однією з основних функцій якої є становлення особистості. Отже, освіта як чинник розвитку «культурної людини», має допомогти людині оволодіти особистісно важливими практичними знаннями: навчити пізнавати; навчити працювати; навчити жити разом; навчити жити в гармонії із самою собою.

Безперечно, вимальовується головне завдання навчання впродовж життя в європейському контексті, що полягає у максимальному забезпеченні розвитку в кожній людині її генетично детермінованих здібностей (можливостей), раціонального критичного мислення, озброєння точними знаннями сучасної науки, техніки та технології, що дасть змогу отримати максимальний ефект в умовах соціально-економічних змін. Зміст освіти – це соціальний досвід, який засвоюється конкретно особистістю, структура якого може бути представлена наступними компонентами: знаннями особистості (когнітивний компонент); вміннями та навичками (операційний компонент); досвідом творчої діяльності (креативний компонент); особистісними смислами, ціннісними відносинами (мотиваційно-орієнтованим компонентом).

Стандарт навчання впродовж життя повинен враховувати діяльнісний характер нового змісту (способів діяльності, оскільки знання швидко застарівають); наявність інтенсивних технологій; сформованість загальних інтелектуальних умінь; виокремлення концептуальних рівнів освіти; високий рівень узагальнення матеріалу відповідно до рівня науково-технічного прогресу, випереджальний характер знань (врахування не обсягу інформації, а її спрямованості); виокремлення глобальних проблем сучасності шляхом вивчення їх у порядку наростання за рівнем складності; інтегрований характер змісту (способи діяльності студента, емоції, спосіб діяльності і відносин). Обґрунтовуючи модель стандарту навчання впродовж життя, доцільно передбачати: характер і послідовність етапів навчально-виховного процесу; особливості взаємодії (зв'язку) у системі «студент/слухач – викладач» та реакції студента/слухача на вплив системи (ступінь адаптивності). Базова модель змісту освіти дорослих має враховувати: змістові стрижневі лінії; провідні ідеї (єдність навчання, виховання і розвитку; наукові ідеї, що організують навколо себе зміст і є основою формування наукового світогляду); життєвий дос-



від студента/слухача; особисту значущість потрібної інформації; особливості розвитку особистості студента/слухача; фундаментальні наукові знання; способи формування духовної, комунікативної, валеологічної культури. Варіативна частина змісту може складатися з «індивідуальних маршрутів» або окремих модулів. Такий підхід допомагає студентові/слухачеві адаптуватися до середовища, до змісту і методів навчання, визначених з урахуванням індивідуальних особливостей.

В реалізації завдань європейської освіти широко використовується модульне навчання. Характерною особливістю є те, що сам студент може обирати ті модулі, які він має бажання вивчати, засвоюючи декілька модулів паралельно чи здійснюючи тривалі перерви в навчанні. Як правило, кожен модуль вивчається впродовж декількох місяців, зазвичай триместру, заняття відбуваються один-два рази на тиждень за встановленим графіком. За умови такої технології навчання кожен модуль є завершеним за змістом і закінчується видачею сертифіката успішності.

Організація навчального процесу на основі модульної технології в системі «навчання впродовж життя» дає змогу інтегрувати і диференціювати зміст навчання шляхом розробки модульних програм у повному, поглибленому або скороченому варіанті відповідно до навчальних цілей з підготовки конкретного спеціаліста; забезпечувати необхідний рівень оволодіння навчальним матеріалом, формування знань та практичних дій (умінь) компонуванням конкретно функціональних модулів на основі максимальної локалізації суперечностей між знаннями, вміннями та навичками; індивідуалізувати навчальний процес, забезпечуючи вільний вибір студентам не тільки програми навчання, а й порядку і темпу її оволодіння ними; забезпечувати необхідну гнучкість технології навчання з урахуванням складних психологічних особливостей слухачів; за необхідності скорочувати або, навпаки, збільшувати час на вивчення навчального матеріалу; оперативно змінювати процес навчання на окремих спеціальностях відповідно з урахуванням швидкозмінних умов майбутньої діяльності фахівця; використовувати широкий комплекс взаємопов'язаних прийомів, способів, конкретних методик навчання, залучаючи такі активні його варіанти, як занурення, взаємонавчання, інтегративні заняття, навчальні ігри, тренінги, навчальні експерименти, комп'ютерне моделювання та ділові ігри на його основі<sup>15</sup>. Необхідно мати на увазі, що, як і всякі інші, ці освітні можливості можуть реалізовуватися в повсякденній педагогічній практиці лише за певних умов: відбір навчаль-

<sup>15</sup> *Практическая андрагогика*. Книга 2. Опережающее образование взрослых, под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона, СПб., ИОВ РАО, 2009, с. 268–270.

ного матеріалу; відповідність навчального матеріалу цілям підготовки фахівця достатнього рівня компетентності; постійне оновлення змісту навчального матеріалу у відповідності до швидкозмінних умов їх практичної діяльності<sup>16</sup>. Зазначимо, що процес перепідготовки поширюється не тільки на формування конкретного спеціаліста як професіонала, а і на формування у нього необхідних особистісних якостей. Це особливо важливо для перепідготовки досвідчених професіоналів у різних галузях.

Аналіз наукової літератури і документальних джерел дозволяє стверджувати, що навчання впродовж життя в європейській освіті спрямоване на врахування індивідуальних і суспільних потреб та забезпечує освітні можливості формування конкурентоздатності економіки країни. Головною метою навчання впродовж життя є вплив на особистість при підготовці її до постійно змінюваних соціальних і економічних змін, усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новою інформацією, що з'являється в умовах інформаційно-технологічних трансформацій, виявлення потенційних ресурсів для розвитку і саморозвитку, соціалізації, інтеграції в суспільне життя для активної, продуктивної компетентної діяльності, задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання, задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій.

Проаналізовано проблеми розширення освітніх можливостей для громадян європейських країн в системі навчання впродовж життя. Визначено, що навчання впродовж життя в європейській освіті спрямовано на врахування індивідуальних і суспільних потреб і розглядається як процес і результат педагогічно організованого духовного, інтелектуального і фізичного розвитку людини в умовах загострення конкуренції на ринку праці. Акцентується увага на життєвих планах людини, що обумовлює самовизначення в широкій соціальній сфері, культурі і загальному пізнанні, орієнтації освіти на отримання результатів, які впливають на якість життя; на організації навчання впродовж життя в державних і приватних вищих школах, на особливостях застосування модульної системи в організації навчального процесу, на діяльності «Університетів третього віку». Охарактеризовані інноваційні форми організації навчальної діяльності (тренінги, тематичні курси, семінари та конференції, акредитовані освітні програми), які реалізуються як в рамках довгострокових програм, так і монотематичних коротких курсах за різними спеціальностями. Обґрунтовано необхідність реалізації діяльнісного підходу у формуванні нового змісту європейського стандарту навчання впродовж життя.

<sup>16</sup> Там само, с. 274–276.

**Ключові слова:** навчання впродовж життя, освітні можливості, європейські країни, Чехія, університет, професійне вдосконалення

**Abstract:** The article analyzes the problem of expanding the educational opportunities for European citizens within the frames of lifelong study. It has been emphasized that European system of lifelong education takes into account individual and social needs, and is perceived as a process and result of pedagogically organized moral, intellectual and physical development of a man under the terms of professional competitiveness. A great attention is paid to individual life plans shaped by self-determination in social sphere, culture and general cognition, educational orientation aimed at improving the quality of life. The emphasis has been made on the organization of lifelong study in public and private high schools; the article has highlighted the use of modular system in the educational process organization, along with the already existing “Third Age University” clause. Besides, there have been outlined forms of educational activities (training courses, thematic courses, seminars and conferences, accredited educational programs) implemented both for long-term programs and monothematic short courses by different specialties. The urgent necessity for active approach while setting the new European standard content of lifelong learning has been justified.

**Keywords:** lifelong learning, educational opportunities, European countries, the Czech Republic, university, professional development

## Бібліографія

- Браже Т. Г., *Потенциал гуманитарной культуры взрослого как фактор личностного развития*, Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых, под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона, СПб., ИОВ РАО, 2009, 406 с.
- Бондарева Л., *Особливості підприємницького розвитку особистості дорослих в умовах ринкової економіки*, Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, nr 2/2010, с. 29–37.
- Десятов Т.М., *Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2006, 505 с.
- Ничкало Н. Г., *Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки*, Педагогіка і психологія, nr 2(67)/2010, с. 33–46.
- Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка відділу гуманітарної політики Національного інституту стратегічних досліджень при Президентові України*, Pozyskano z: <http://www.niss.gov.ua>.

- Практическая андрагогика: методич. пособие.* Кн. 1. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых, под ред. д.п.н., проф. В.И.Подобеда, д.п.н., проф. А.Е. Марона, СПб., ГНУ «ИОВ РАО», 2003, 406 с.
- Сігаєва Л., *Фінансування Європейським Союзом інституцій освіти дорослих у Чеській Республіці*, Неперервна професійна освіта: теорія і практика, nr 3/4/2007, с. 154–160.
- Bankovní institut vysoká škola*, Pozyskano z: <http://www.bivs.cz/o-nasi-skole/historie-bivs>.
- Centrum celoživotního vzdělávání na FM VŠE v rámci Univerzity třetího věku*, Pozyskano z: <http://www.fm.vse.cz/wp>.
- Lifelong learning, 2010 and 2015* (% of the population aged 25 to 64 participating in education and training), Pozyskano z: <http://ec.europa.eu/eurostat>.
- Lifelong Learning for All. – Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)*, 1996, Pozyskano z: <http://www.oecd.org/dataoecd>.
- Making a European area of lifelong learning a reality*, Pozyskano z: <http://ec.europa.eu/education>.
- Memorandum o celoživotním učení Memorandum o celoživotním učení Evropské komise*, Praha, MŠMT, 2000, Pozyskano z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/ obsah.htm>.
- Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), 1973, Pozyskano z: <http://www.eric.ed.gov/>.
- Univerzita Masarykova*, Pozyskano z: [www.muni.cz](http://www.muni.cz).
- Vzdělávání dospělých v České Republice v evropském kontextu*. Český statistický úřad, Praha, 2014, 34 s.
- Základní informace o SVŠES*, Pozyskano z: <http://www.svses.cz/skola/obecne.php>.

Jarosław Michalski

---

## **INTERNET I ZAPROSZENIE DO KSIĘGARNI. KONTEKSTY EDUKACYJNE**

### **ІНТЕРНЕТ І ЗАПРОШЕННЯ ДО КНИГАРНІ. ОСВІТНІ КОНТЕКСТИ**

#### **THE INTERNET AND INVITATION TO THE BOOKSHOP. EDUCATIONAL CONTEXTS**

Władysław Kopaliński napisał, że „mimo rozwoju oświaty książka pozostaje dla szerokich mas czymś obcym. Postęp techniczny istniejący zaledwie od pięciu stuleci, który od chwili wprowadzenia do użytku wynalazku druku pozwolił na umasowienie książki, nie spowodował jeszcze zmiany zbiorowej mentalności. Nasze «wykształcone» społeczeństwa zachowują nawyki z czasów poprzedzających zdobycze cywilizacji. Część, ale tylko część, wpływu środków audiowizualnych wynika nie z tego, że są «nowoczesne», ale raczej z tego, że budzą one stare, dawno zapomniane przyzwyczajenia. Może z tego zresztą wynikać wzbogacenie kultury, jeśli książka zdoła włączyć się do tego powrotu do źródła, znaleźć tam swoje miejsce i odegrać nową rolę. Audiowizualne media w naszych czasach cechuje to, że układ i odczytywanie informacji są prawie całkowicie automatyczne i ich odbiór wymaga minimum inicjatywy. Ale czytanie jest czynnością i nie może się sprowadzać do mechanicznego odbioru – wymaga przedsiębiorczości ze strony odbiorcy. Dlatego też lektura jest czynnikiem postępu”<sup>1</sup>.

Współczesność wymaga poszukiwania wiedzy, aktywności, ale też oczekuje swoistego osobistego wyciszenia i namysłu, a właśnie książka jest w tym niezastąpiona – bowiem weryfikuje stanowiska, podejmowane decyzje i tak

---

<sup>1</sup> W. Kopaliński, *Koty w worku, czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM 2006, s. 357-358.

naprawdę ciągle współtworzy obszary naszego życia. Nie może przecież dominować w nim wyłącznie aspekt materialny. Niezbędny jest bowiem pewien osobisty tok myślowy, budowany wewnątrz, a nie jedynie uzależniony od globalnej ekspansji technologicznej, którą wyznacza Internet. Oczywiście warto z nowoczesnego świata korzystać, ale nie należy też odrzucać przyjemności zaproszenia do krain książki i niezwykłości ich odkrywania. Wybierzmy się zatem do słynnej księgarni Livraria Bertrand w Lizbonie, działającej nieprzerwanie od 1732 roku, która ma jednak niezwykłą konkurencję. Trzęsienie ziemi zniszczyło jej pierwszą siedzibę, ale szybko przeniesiono ją na Rue Garrat, przy której znajduje się do dziś. W Krakowie zaś działa księgarnia założona już w 1610 roku, ale miała ona trzystuletnią przerwę w funkcjonowaniu<sup>2</sup>. Możemy więc powiedzieć, że mamy szczególne uprawnienie do tworzenia niezwykłości spotkań z książką, ponieważ dobrze rozumiana tradycja nie może współcześnie prowadzić do zaprzestania ich działalności, zwłaszcza że nie ma ciekawych alternatyw czy dyskusji, co można w zamian zaproponować. Księgarnia jest miejscem odkrywania intelektualnych umiejętności, które powinny tym samym mieć swoją magiczność czy też doświadczenia niezapomnianych chwil we własnym życiu. To wyjątkowy czas poszukiwania książki, prowadzenia rozmowy z księgarzami, fascynowania się panującym w niej klimatem mądrości. Tym samym w tym miejscu możemy ponownie odkryć siebie i wyjść do rzeczywistości wzbogaceni o przeczytane fragmenty prozy, poezji czy treści naukowych, aby następnie dopełniać je swoimi przemyśleniami, bo to właśnie one mają konstruować przebieg tych niezwykłych spotkań i nie pozwalać na rezygnację z zafascynowania myśleniem. Co więc tworzy tę niezwykłą atmosferę?

„Każda znajdująca się tu książka, każdy tom, posiadają własną duszę. I to zarówno duszę tego, kto daną książkę napisał, jak i dusze tych, którzy tę książkę przeczytali i tak mocno ją przeżyli, że zawładnęła ich wyobraźnią. Za każdym razem, gdy książka trafia w kolejne ręce, za każdym razem, gdy ktoś wodzi po jej stronach wzrokiem, z każdym nowym czytelnikiem jej duch odradza się i staje coraz silniejszy. [...] Kiedy jakaś biblioteka przestaje istnieć, kiedy jakaś księgarnia na zawsze zamyka podwoje, kiedy jakaś książka ginie w otchłani zapomnienia, ci, którzy znają to miejsce, my, strażnicy ich dusz, robimy, co w naszej mocy, aby te bezdomne książki trafiły tutaj. Bo tutaj książki, o których nikt już nie pamięta, książki, które zagubiły się w czasie, żyją nieustanną nadzieją, iż pewnego dnia trafią do rąk nowego

<sup>2</sup> Zob. *Najstarsza księgarnia świata. Lizbona czy Kraków?*, [w:] strona internetowa <http://www.polskatimes.pl/artukul/3645598,najstarsza-ksiegarnia-swiata-lizbona-czy-krakow-zobacz-zdjecia,id,t.html>, dostęp z dn. 20.10.2016.

czytelnika, że zawładnie nimi nowy duch. W księgarni sprzedajemy i kupujemy książki, ale w rzeczywistości one nie mają właściciela. Każda [...] była czymś najlepszym przyjacielem. A teraz te książki mają tylko nas. [...] Przyjęte jest, że osoba, która po raz pierwszy odwiedza to miejsce, musi wybrać sobie dowolną książkę i przyjąć ją pod swoją opiekę, zaadoptować ją, tak, by nigdy nie dotknęło jej zapomnienie. To bardzo ważne przyrzeczenie. Na całe życie!<sup>3</sup>. Warto się nad tym fragmentem zastanowić, bowiem wprowadza nas on w bardzo specyficzne obcowanie ze słowem napisanym, aby je potraktować jako szczególnie zauważone na drodze ku mądrości. To niezwykle wyjątkowe odniesienie do potraktowania książki w sposób przede wszystkim odpowiedzialny i uczciwy. W tych słowach zawiera się szacunek do siebie samego, bo książka zostanie przeczytana – nie postawiona tylko na półce i nie odrzucona, ale tak naprawdę stanie się też bardzo ludzka, bo przecież budująca w każdym możliwym wariantcie dobro. Bardzo ważne jest w cytowanej części także odniesienie do duszy książki. Można powiedzieć, że jest to pozostawienie czytelnikowi pewnej dyspozycji – przeczytaj, aby odnaleźć siebie. Jest to więc piękne i zarazem swobodne zbliżanie się do sensu czytanej treści, w której właśnie ujawniają się zastanowienie i transmisja przeszłości.

Podkreślmy więc, że to w książce fascynuje myślenie, które można przenieść choćby do świata wirtualnego, bo jest ono oparte na podstawie własnej dyscypliny umysłowej. Jak twierdzi Dalajlama, „przeszkodą na drodze osiągnięcia mądrości jest niewiedza, a przyczyną sprzyjającą powstawaniu i zwiększaniu się niewiedzy jest ciągle oddawanie się bezcelowym zajęciom, takim jak leniuchowanie czy zbyt długie spanie. Niewiedza powstaje również z braku czerpania radości lub przyjemności z potęgi mądrości. Metodą na przewyciężenie tej ignorancji jest powiększanie wiedzy przez studia. Im bardziej powiększa się nasza wiedza, tym lepsze będzie nasze rozumienie. Bez przewodnictwa mądrości wszystkie pozostałe doskonałości, jak szczodrość i moralność, byłyby niczym grupka ludzi pozbawiona przywódcy, a tylko ona doprowadza do zwalczania potęgi złudzeń”<sup>4</sup>. A zatem w dynamicznej rzeczywistości Internetu bardzo ważne jest, aby patrzeć na jego niesamowite zasoby przez pryzmat mądrości, wiedzy i szacunku dla ich źródeł – właśnie przez pryzmat słowa pisanego, ale dającego ciągle niezwykle przyjemność jego poznawania, bowiem sformułowanie: „nie jestem zainteresowany żadną książką” wcale nie jest obojętne. Wręcz przeciwnie, prowadzi w stronę kon-

<sup>3</sup> C.R. Zafón, *Cień wiatru*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA 2006, s. 10.

<sup>4</sup> Dalajlama, *Droga do wolności*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS 2003, s. 170-172.



sumenckiej tożsamości, którą wyznacza jedynie towar: „pokaż mi, co i jak konsumujesz, a powiem ci, kim jesteś”<sup>5</sup>.

To właśnie wynik uwikłania się w tworzenie wyłącznie państwa konsumenckiego, pozbawionego myślenia i samodzielności. W dziedzinie edukowania narodu „państwo umywa ręce, demonstracyjnie wręcz wycofując się z czołowych i sztandarowych przyczółków i nieco bardziej dyskretnie ustępując również z pozycji, od których zależy to, jaki zasób wiedzy i umiejętności będzie do dyspozycji narodu oraz jak on zostanie rozdzielony wśród różnych grup populacji – na przykład planuje się zastępowanie państwowych szkół średnich «akademiami» poddanymi logice rynku konsumenckiego. Z drugiej strony Facebook i inne «portale społecznościowe» odkrywają nowe terytoria, na które wkraczają firmy, biorąc młodych pod lupę i traktując ich jak «dziewiczy ląd» czekający na podbój i eksploatację ze strony maszerujących zwawo naprzód oddziałów konsumentów”<sup>6</sup>. Oczywiście bardzo pomocna jest w tym zakresie reklama dająca przynajmniej cztery odniesienia: zwracanie uwagi na jej treść w rozmowach, uparte dążenie do zdobycia jakiejś gratyfikacji, gotowość do stania w kolejce po „rewelacyjny” towar, przekonanie do reklamowanych rzeczy bez ich bezpośredniego sprawdzenia. Nie trzeba wielkich dociekań, aby stwierdzić, że jest to przede wszystkim ukierunkowanie na odbiór przez dzieci i młodzież, ale też celowe hamowanie umysłowości dorosłych, którzy na przykład przekazują następujące komunikaty: „jak nie będziesz grzeczny, to dzisiaj nici z grania na komputerze; jak się nie uspokoisz, to przez dwa dni blokada na komputer”. To nie jest właściwe podejście wychowawcze! Nie można zatem przechodzić obojętnie wobec takich stwierdzeń, bowiem w najbardziej ważnych środowiskach dla rozwoju dzieci nie ma mowy o książce, a tylko o tabletach i grach komputerowych. Nie jestem przeciwny ich użytkowaniu, ale zwracam uwagę na potrzebę myślenia, pomysłowości, oryginalności i przewidywania w tym zakresie. Niedobrze jest, że nie zwraca się należytej uwagi na biblioteki i księgarnie, często zamykane lub likwidowane na rzecz „wyjątkowych poznawczo” sklepów spożywczych. Technologia i książka mają tworzyć proces wzajemnie się dopełniający, ale – co chcę podkreślić wyraźnie – z dowartościowywaniem książki i szanowaniem takich miejsc jak księgarnia, czytelnia i biblioteka!

Zdaniem Cz. Kupisiewicza „iluzją jest przekonanie, że tzw. nowoczesna technologia kształcenia, łącznie z komputerami, wyleczy szkołę z jej rozlicz-

<sup>5</sup> M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf 2010, s. 7.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *O edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2012, s. 64-65.



nych słabości. Technologia ta bowiem służy na ogół doskonaleniu nie tyle uczenia się, ile uczenia i nauczania, a nawet – jak to kiedyś nazwał Sergiusz Hessen – ciasnemu dydaktyzmowi. Uwolnijmy się więc od złudzenia, że «technologizując» pracę szkoły, podniesiemy przez to jej jakość. A przede wszystkim stwórzmy warunki, aby ludzie – a nie tylko uczniowie – *chcieli, mogli* oraz *umieli* uczyć się samodzielnie, efektywnie i permanentnie<sup>7</sup>. Jest to bardzo ważne stanowisko, gdyż niejednokrotnie możemy powiedzieć, że nie mamy pomysłu na „nową szkołę”, a uważamy, że wyłącznie technologie zapewniają jej nowoczesność. Nie jest zasadne, aby wpadać w pułapkę takiego kopiowania, bowiem zdecydowanie ważniejsze jest dostosowanie komputerów do rozwiązywania rozmaitych dylematów, nie zaś do wykorzystywania ukierunkowanego głównie na dane indykatywne.

Szkoła i rzeczywistość to niestety dwa światy, bardzo zróżnicowane technologicznie, stąd korzystniejsze jest uczenie tego, na co warto zwracać uwagę interpretacyjnie i to rozpatrywać przez pryzmat wyjątkowej odpowiedzialności, skoro szkoła ma być miejscem wartościowej edukacji. Jej podstawą jest traktowanie z szacunkiem właśnie książki, a nie krótkowzroczne widma. Jak twierdzi M. Rusinek, „zachęcanie do czytania wydaje mi się czynnością dość upokarzającą, bo to przecież zachęta do przyjemności, a nie ciężkiej pracy. Trzeba raczej przypominać, że taka przyjemność jeszcze istnieje i sporo daje”<sup>8</sup>. To podejście otwiera na nowo odkrywanie niezwykłości prowadzenia dialogów z autorami książek, zachęca do mówienia o sprawach, które są w ich treściach poruszane i przekonuje do tworzenia i uzasadniania prze-myśleń. Dlatego ważne jest następujące – jak najwcześniejsze – podejście wychowawcze: Dziecko z książką!

„Literatura dla dzieci jest ważniejsza niż zwykle się myśleć, bo kształtuje nasze przyzwyczajenia i wyrabia w nas estetyczną wrażliwość, przygotowując do obcowania z kulturą dorosłą. Dziwi mnie i niepokoi podejście niektórych promotorów czytelnictwa twierdzących, że wszystko jedno co, byle dzieci w ogóle czytały. Mamy na rynku mnóstwo książek źle napisanych i zredagowanych i tak ilustrowanych, że można się zrazić do końca życia. Ale jest też coraz więcej rzeczy pięknych, wydawanych przez maleńkie wydawnictwa, polskich autorów i ilustratorów”<sup>9</sup>. To właśnie jest rolą osób dorosłych, aby ukierunkowywać, odkrywać, nie ignorować swoich ról, bo to wyznacza tworzenie wspólnej, nowej wiedzy, co będzie tu najważniejsze.

<sup>7</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006, s. 76.

<sup>8</sup> M. Rusinek, *Jak oślepniesz, to zobaczysz!*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (30 maja), s. 14.

<sup>9</sup> Tamże.

„Mam tu własną teorię – to konstrukcja postaci sprawia, że do jakiejś książki się wraca, że rodzice kupują ją potem swoim dzieciom, nawet tak samo wydaną, jak za ich dzieciństwa. Bohater książki dla dzieci musi z jednej strony należeć do świata dziecięcego, być rówieśnikiem, a z drugiej strony mieć świadomość dorosłego”<sup>10</sup>. Wydaje się, że te słowa odnoszą się do przedstawionego stanowiska, gdyż odniesienie do roli „jestem teraz właścicielem tej książki” wcale nie zamyka dróg do jej uwspólnotowienia, a tym samym daje swoistą intelektualną energię. „Słowa są jak klocki, z których można układać swego rodzaju budowle, o czym wiedzieli doskonale Brzechwa i Tuwim”<sup>11</sup>. Takie podejście prowadzi do abstrakcyjnego ujmowania rzeczywistości, a tym samym do rozumienia wielości wypowiedzi i ujęć, a w tym odkrywania świata wartości, co jest dzisiaj bardzo ważną perspektywą personalistyczną. Pisał więc U. Eco, że „każdy może cię czegoś nauczyć. Obyś tylko, chociaż jesteś tak świetny, pozwolił się czegoś nauczyć komuś, kto jest mniej znakomity od ciebie. A nawet ktoś, kto nie wydaje się zbyt dobry, może mieć ukryte zalety. Albo to, co nie jest dobre dla jednego, może się okazać dobre dla drugiego”<sup>12</sup>. Warto się nad tymi słowami zastanowić, ponieważ umożliwiają one tworzenie warunków do kreowania własnej koncepcji życia, opartej na odkryciu i uzasadnieniu naszych możliwości, ale też na mądrym przekształcaniu własnej podmiotowości. W innym zaś tekście autor napisał: „Kochany mój Wnuczku, [...] chciałbym skoncentrować się tylko na jednej radzie, do której masz szansę zastosować się choćby teraz, kiedy żeglujesz na swoim iPadzie. Nie zamierzam niemądrze Cię do tego zniechęcać, i to nie dlatego, że wydałbym Ci się dziadkiem zrzędą, lecz dlatego, że robię dokładnie to samo. Co najwyżej mogę Ci radzić, byś natrafiając przypadkiem na któryś z tysięcy portali porno, które na tysiąc sposobów pokazują stosunki pomiędzy dwójkiem ludzkich stworzeń lub pomiędzy stworzeniem ludzkim a zwierzęciem, nie ulegał wrażeniu, że to właśnie jest seks, zresztą dość monotony, bo to tylko inscenizacja, która ma Cię zniechęcić do wychodzenia z domu i oglądania się za prawdziwymi dziewczynami. [...] Te prawdziwe są lepsze od telewizyjnych i kiedyś przyniosą Ci radości większe od tych, które dają dziewczyny online. Uwierz temu, który ma więcej doświadczenia od Ciebie (gdybym seks miał znać tylko za pośrednictwem komputera, twój ojciec nigdy by się nie urodził, a ty sam nie wiadomo, gdzie teraz byś był, a raczej w ogóle by Ciebie nie było). Ale nie o tym chciałem Ci mówić, tylko o pewnej chorobie,

---

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> U. Eco, *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2007, s. 182.

która zaatakowała twoje pokolenie, a nawet pokolenie młodzieży starszej od Ciebie, która być może chodzi już na uniwersytet. Chodzi o utratę pamięci. [...] Komputery zostały wymyślone na wzór naszego mózgu, choć nasz mózg ma więcej połączeń niż komputer. Jest rodzajem komputera, który nosi się ze sobą i który rośnie i ulepsza się drogą ćwiczeń, podczas gdy komputer, który masz na stoliku, im więcej go używasz, tym bardziej traci pamięć, i po kilku latach musisz go zmienić. A twój komputer może dziś pracować nawet lat dziewięćdziesiąt, a po dziewięćdziesięciu latach (jeśli go używasz) będzie pamiętał więcej rzeczy niż pamięta dzisiaj. I to bez dodatkowych opłat<sup>13</sup>. Możesz ćwiczyć nie tylko na książkach, czasopiśmie, z powodzeniem też na Internecie. Pytanie, czyli przygoda!<sup>14</sup>.

Rezygnując z pamięci, jeszcze zanim mielibyśmy szansę ją utracić, pozbawiamy się autonomii. Cedujemy kontrolę nad własnymi decyzjami na rzecz zewnętrznego uniwersalnego umysłu – Internetu<sup>15</sup>. To podejście ponownie odnosi nasze poszukiwania w stronę szkoły. Zasadne jest więc przedstawienie następującego stanowiska: „Kiedy kupujemy komputer, często znajduje się na nim naklejka z napisem *Intel inside*, która informuje nas o tym, że w środku umieszczono konkretny procesor. Choć większość z nas może nie do końca zdawać sobie sprawę z tego, co to oznacza, naklejka ta pełni funkcję stempla upewniającego nas, że sprzęt, który wybraliśmy, jest wysokiej jakości i będzie dobrze działał. Konkretnie zaś odnosi się do procesora, czyli «mózgu» znajdującego się w komputerze, który odpowiada za efektywność funkcjonowania oprogramowania i innych części sprzętu tworzących całość urządzenia. W wielu przypadkach nasze szkoły kładą nacisk na «oprogramowanie» (realizację rozmaitych programów) i «sprzęt» (budynki, zasoby), zamiast na «procesor» (podstawowe cechy, które sprawiają, że szkoły odnoszą sukces). «Oprogramowanie» i «sprzęt» pozostają istotnymi narzędziami marketingu kształcenia używanymi przez polityków i dyrektorów placówek edukacyjnych, stanowią też nasz ulubiony temat dyskusji. Jeśli zadamy pytania dotyczące liczebności klas, podziału uczniów danej klasy na grupy, wynagrodzeń i finansowania, różnorodności środowisk uczenia się i warunków lokalowych, programu nauczania czy oceniania, wynika z tego dyskusja,

<sup>13</sup> Tenże, *O pożytkach z oglądania się za dziewczynami*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (23-24 kwietnia), s. 23.

<sup>14</sup> Zob. tamże.

<sup>15</sup> R. Siewiorek, *Ostatni wynalazek człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (30 kwietnia – 1 maja), s. 41.

choć nie będzie miała końca, stanie się arcyciekawa. Jednak żadna z wymienionych kwestii nie jest podstawową cechą skutecznej edukacji szkolnej<sup>16</sup>.

Nietrudno jest zauważyć, że jest to podejście zbieżne z przedstawionym już poglądem Cz. Kupisiewicza. Szkoła potrzebuje zwrócenia uwagi na konieczność zmiany jej funkcjonowania, aby uczniowie nie tworzyli ze swojego pobytu w jej murach środowiska inercyjnego, ale zdecydowanie nastawionego na aktywność myślową. To właśnie z niej będą wynikały rozmaite pomysły, uzasadnienia, projekty czy poszukiwania nowej wiedzy. Pomimo wielu stwierdzeń o potrzebie stwarzania jak najlepszych możliwości uczniom, nadal są oni jakby na drugim planie decyzji o funkcjonowaniu szkół, co prowadzi do tworzenia z nich „klocowatych” postaci, a nie innowacyjnych. A właśnie współczesnej szkole bardzo potrzebne są zmiany koncepcyjne, sieciowe czy rozumienia, że rzeczywiste sytuacje życiowe są bardzo skomplikowane, a ich rozwiązania nie zapewnia wyłącznie Internet. W naszej szkolnej rzeczywistości nie potrafimy dostrzec tej różnicy, a wręcz przeciwnie: działamy zbyt często tylko w jednym odniesieniu – technologicznym, i tym samym ciągle popełniamy błędy. Tymczasem z racji edukacyjnych nie możemy pogodzić się z rzeczywistością „jakiegoś” obrazka, bardzo zajmującego zarazem, ale mamy promować namysł, który oczywiście wypływa z naszego podejścia do czytelnictwa. Bardzo ważne jest, aby korzystać z tych źródeł mądrze. Jak pisze S. Chutnik – „aby mieć jakąkolwiek refleksję na temat relacji międzyludzkich, swojego wnętrza czy świata, należy ową refleksję zacumować w słowach, dzięki którym potrafimy sklecić myśli. Nic nam tego nie zastąpi: ani kolejny komentarz w necie, ani nawet najlepszy serial. Bo wszystko ma początek w literaturze, to z niej odbija się do kolejnych muz. Z liter pochodzimy, jesteśmy w nich unurzani. Nie możemy o tym zapomnieć, w przeciwnym razie pozostaną nam jedynie strzępy komunikatów i wtórny analfabetyzm. A ludzie niepotrafiący poruszać się wśród literackich odniesień, bez możliwości forsowania własnego zdania stają się ślepi: na potrzeby i oczekiwania swoje i innych. Dlatego też powtarzamy jak mantrę: «Czytaj dalej, myśl dalej!»<sup>17</sup>. Jest też bardzo istotną kwestią, aby nie zatracić autentycznego, indywidualnego odbioru dzieła<sup>18</sup>.

<sup>16</sup> J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Biblioteka Szkoły Uczącej się – Centrum Edukacji Obywatelskiej 2015, s. 17.

<sup>17</sup> S. Chutnik, *Ku chwale liter!*, „Apostrof. Magazyn Międzynarodowego Festiwalu Literatury” 2016, nr 1 (16-22 maja), s. 2.

<sup>18</sup> Taż, *Wandal, wariat, miłośnik sztuki*, „Magazyn Międzynarodowego Festiwalu Literatury” 2016, nr 1 (16-22 maja), s. 4.

Wydaje się, że jest to bardzo ważny kierunek dla pracy nauczycieli, którzy z racji specyfiki swojej pracy mają do czynienia wielokrotnie z różnymi książkami, ale też nie powinni zapominać, że dają one własne odniesienia do prowadzenia intelektualnego dialogu, nie pozwalając tym samym na ich bezkrytyczne nagłaśnianie. To pozwala wybierać najważniejsze konteksty naszej interpretacji, łączyć je w całość i cieszyć się z ich rozumienia. Książka od najwcześniejszych lat życia człowieka pełni rolę czynnika prowokującego do myślenia i jeśli to zostanie przyjęte, przenosi go do pytań, wątpliwości, wreszcie do samokształcenia. „Dla człowieka, który się wciąż nie kształci, cały ten nieskończony świat myśli nie istnieje. Jego świadomość działa mechanicznie przez naśladownictwo, przyzwyczajenie, tradycję, uproszczenia myślowe, formułki i dogmaty”<sup>19</sup>. Ważne jest więc, aby takiego nauczyciela dostrzegali też uczniowie, ponieważ poszukując swoich miejsc, winni mieć przekonanie, że ich wybór będzie cenniejszy, gdy zostanie oparty na przemyśleniach, nie zaś na powtarzanych pustych frazesach. W tym tkwi właśnie szczególna rola nauczycielska, ponieważ pokazuje uczniom różne drogi zdobywania i wykorzystywania wiedzy oraz umiejętności, a nie zadowala się ich besztaniem i powtarzalnością w działaniach, mającą charakter rutyniarski. Nauczyciel, wykorzystując w swojej pracy książki, ma zadanie ich treść tak przetwarzać, aby inspirować siebie, ale również swoich uczniów. Tym samym książka będzie pełniła funkcję bardzo aktywizującą, ale też wychowawczą, bo przecież nie można powiedzieć, że o danym dziele nie można dyskutować czy słuchać opinii z zachowaniem osobistej kultury stanowisk innych osób. To właśnie umożliwi dowartościowywanie książki w pracy z uczniami i tym samym rozległe odczytanie. Jest to kwestia szczególnie dotycząca nauczycieli, rodziców, bibliotekarzy – czy dostarczają uczniom tych możliwości, ale także jak reagują na efekty ich samodzielnych wyborów literaturowych. A więc nie tylko warto czytać, ale o literaturze należy też rozmawiać!

Zainteresowanie jest tu kluczem do argumentacji i wyjaśnień wątpliwości. Jest to proces, który daje szansę jakiegoś rozpoznania, a nie powierzchowności wynikającej z braku dążenia do przebudowywania rzeczywistości w stronę jej postrzegania pogłębionego myślowo. Na tym tle pozostaje zatem jeszcze jedna sprawa do wyraźnego podkreślenia. Albo na powrót zaczniemy czytać książki i mądrzeć, albo nic po nas nie zostanie. „Technika, tak jak natura, może postawić nas wobec wymagań, którym nie będziemy w stanie sprostać. Wtedy za to zapłacimy. Komputer nie zapyta cię, czy miałeś wystarczająco dużo czasu lub ochoty, by coś przeczytać, czegoś nowego się dowiedzieć, przygotować się do nowych realiów. Nie da ci drugiej szansy, podczas

<sup>19</sup> Z. Pietrasinski, *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1961, s. 248.

egzaminu z tego przedmiotu nie będzie sesji poprawkowej. Jeśli się w nowych realiach nie odnajdziemy, staniemy się przedmiotem cyfrowej hodowli<sup>20</sup>. Ta interpretacja nie jest optymistyczna, ale zarazem nie daje nam poczucia kompletnego zamknięcia w sferze technologii. Pozostawia nam mimo wszystko możliwość decyzji, czy chcemy tworzyć zasady moralne, a więc być bezpośrednio dla drugiego człowieka, czy też chcemy tworzyć wyłącznie zasady konsumpcyjne, wprowadzające nas w pułapkę tworzoną też przez człowieka. Następstwa tych wyborów będą oczywiście zróżnicowane, ale ten pierwszy z nich będzie następstwem obcowania z książką, perspektywiczny i autonomiczny. Ten drugi zaś – wynikiem odrzucenia chęci wzbogacania interpretacyjnego pojęcia człowieka i ukierunkowania na doraźne priorytety, pozbawione myślenia o wielu obszarach dotyczących współczesności. Tu dominuje więc tylko kontekst technologiczny, niedostrzegający prawdziwej strony dążeń do pojmowania świata. I doprowadza do postrzegania człowieka jako przeciwnika, a nie człowieka jako sprzymierzeńca.

Wydaje się, że jednak ta zamglona perspektywa personalistyczna jest do dostrzeżenia, ale wówczas, gdy właśnie komputer – ale nie w znaczeniu jego absolutnego odrzucenia – zostanie zamieniony na książkę. A wszystko to wynika z potrzeby nagłaśniania moralności myślenia, bo – jak podaje M. Heller – „człowiek jest moralny, jeżeli jest dobrym człowiekiem; myślenie jest moralne, jeżeli jest dobre, czyli zgodne z logiką, lub – nieco szerzej – gdy jest racjonalne. Racjonalność stanowi moralność myślenia<sup>21</sup>. To stanowisko jest bardzo ważne, gdyż pozwala na dokonywanie rozróżnień i weryfikacji doświadczeń życiowych, daje też poczucie wrażliwości na to, co się dookoła nas dzieje, nie tylko w sensie dosłownym, ale też odbieranym za pośrednictwem słowa pisanego.

Pozostają nam więc różne możliwości: rozmowa przez książkę, żywa książka, dyskusje o książkach, systematyczne odwiedzanie księgarń, bibliotek, czytelni, spotkania autorskie czy impresje literaturowe. Jest to droga stworzona dzięki czytaniu książek czy wykorzystywaniu w szkole przez nauczycieli choćby metod waloryzujących w pracy z uczniami, co wielokrotnie podkreślam, bo jest dziś konieczne, aby rozmawiać o poezji, muzyce klasycznej czy teatrze. Potrzebne jest więc zainteresowanie tymi obszarami, a nie tylko przyjmowanie sformułowań związanych ze światem technologicznym, np. pamięć 4 GB, dysk 1000 GB, przekątna obrazu itp. Jest to o tyle ważna kwestia, że uczniowie zdobywają się jednak na swoją ocenę Facebooka –

<sup>20</sup> R. Siewiorek, *Ostatni wynalazek człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (30 kwietnia – 1 maja), s. 40-41.

<sup>21</sup> M. Heller, *Moralność myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press 2015, s. 7.



i warto im w tym pomagać, bo przecież jest oczywiste, że właściciele portalu będą podejmować rozmaite działania, aby dalej „niezawodnie” dla nich funkcjonować, a ciekawe są także badania dotyczące strony językowej uczniów, bo jak stwierdza J. Bralczyk obserwuję się „wśród młodych także tendencję do staroświeckiej elegancji w stylu Kabaretu Starszych Panów. Do pewnej staranności, budowania długich okresów zamiast krótkich zdań. Oczywiście na Twitterze tego nie widać”<sup>22</sup>. Nie jest więc zasadne dążenie, aby zupełnie zrezygnować z Internetu, ale może warto przyjąć z jednej strony ważność jego przemyślanego wykorzystywania, z drugiej zaś – niepomijania ciągłej jednak obecności literatury wokół nas.

Ważne jest tu zatem nie jednostronne podejście technologiczne, ale raczej wielostronne, przedstawiające możliwości pracy z uczniami, podkreślające zainteresowanie ich humanistyczną i operatywną przyszłością. Jak podaje K. Borawska-Kalbarczyk, jedną z dróg jest metoda WebQuest, która „słabo poznana i stosowana w wąskim zakresie w polskiej edukacji – wykorzystuje Internet jako źródło informacji oraz narzędzie uczące celowego i rozsądnego korzystania z informacyjnych zasobów świata. Opierając się na teorii konstruktywizmu, rozwija w wielostronny sposób kompetencje informacyjne uczniów: uczy ukierunkowanego poszukiwania informacji, ich przetwarzania, pozwala na doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów, krytycznego i twórczego myślenia, współpracy w zespole, wspomaga proces myślowy uczniów na poziomie analizy, syntezy i ewaluacji (za: D. Kwiatkowska, M. Lewandowska, *WebQuest: metoda pracy z uczniami*). Metoda WebQuest została zbudowana w oparciu o metodę projektu, a ich cechą wspólną jest dążenie do mobilizowania ucznia do samodzielnej pracy i jego wielostronna aktywizacja, nacisk na twórcze myślenie i kreatywność”<sup>23</sup>.

Ten przykład wskazuje na możliwość wykorzystywania ciekawych rozwiązań metodycznych w pracy z uczniami, ale – zwracając uwagę na element źródłowy jako jeden z konstrukcji tej metody – może mieć wyraźne ukierunkowanie na wykorzystywanie książek w toku edukacji, nie zaś tylko stron internetowych. Warto więc podejmować podejście równoległe, aby nie tylko wykorzystywać klawiaturę komputera, ale także mieć przed sobą książki i czytać je, gdy komputer zostanie już wyłączony. Wydaje się, że tak bardzo popularne dziś „zawierzenie technologiczne” warto weryfikować, bo jest ono

<sup>22</sup> J. Bralczyk, *Pokaż język wartościom najwyższym*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (17-18 września), s. 33.

<sup>23</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2015, s. 203.

nagminnie eksponowanie, choćby następująco: *przeczytałem w Internecie...* Zbyt rzadko jednak pojawia się inny kontekst, a jakże ważny: *czytam teraz bardzo ciekawą książkę...* I ważne jest przede wszystkim podkreślanie dzieciom – już od samego początku – że czytanie książek to najwspanialsza przyjemność (tyle, że trzeba być tu prawdziwym, bo dziecko szybko zauważy, czy czytamy mu książkę z radością i przekonaniem o ważności wspólnego poznawania jej treści, czy też sztucznie, aby tylko jak najszybciej „uwolnić” się od tego obowiązku). „We wszelkich sądach oraz działaniach człowiek ma zawsze dwie możliwości: płynąć z prądami, albo im się z odwagą i trudem przeciwstawiać. Niekoniecznie dla zysku materialnego czy podobnego, najlepiej dla zwycięskiego poczucia, że jest się człowiekiem rozumnym i dobrym. [...] Podstawą edukacji stać się winno wdrażanie do refleksji, gdyż zapewnia człowiekowi dochodzenie do prawdy przez całe życie”<sup>24</sup>. A zatem czy tylko Internet? Może jednak przyjęte zaproszenie do księgarni? Zostanie ono docenione wówczas, gdy książka będzie przy nas, jak najbardziej blisko.

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano przemyślenia o roli książki i czytelnictwa we współczesnym świecie. Zwrócono przede wszystkim uwagę na ważność literatury jako alternatywy dla rzeczywistości edukacji technologicznej.

**Słowa kluczowe:** książka, Internet, nauczyciel, szkoła, kultura, moralność, czytelnictwo

**Abstract:** The article presents the consideration concerning meaning of books and readership in the contemporary world. The article emphasize above all the importance of the literature as the alternative to virtual reality.

**Keywords:** book, Internet, teacher, school, culture, morality, reading

## Bibliografia

Bauman Z., *O edukacji*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej 2012.

Borawska-Kalbarczyk K., *Kompetencje informacyjne uczniów w perspektywie zmian szkolnego środowiska uczenia się*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak” 2015.

---

<sup>24</sup> W. Woronowicz, *Inspiracje edukacji refleksyjnej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” 2014, s. 131.



- Bralczyk J., *Pokaż język wartościom najwyższym*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (17-18 września).
- Chutnik S., *Ku chwale liter!*, „Apostrof. Magazyn Międzynarodowego Festiwalu Literatury” 2016, nr 1 (16-22 maja).
- Chutnik S., *Wandal, wariat, miłośnik sztuki*, „Magazyn Międzynarodowego Festiwalu Literatury” 2016, nr 1 (16-22 maja).
- Dalajlama, *Droga do wolności*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS 2003.
- Eco U., *Jak napisać pracę dyplomową. Poradnik dla humanistów*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2007.
- Eco U., *O pożytkach z oglądania się za dziewczynami*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (23-24 kwietnia).
- Hattie J., *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Warszawa: Biblioteka Szkoły Uczącej się – Centrum Edukacji Obywatelskiej 2015.
- Heller M., *Moralność myślenia*, Kraków: Copernicus Center Press 2015.
- Kopaliński W., *Koty w worku, czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM 2006.
- Kupisiewicz Cz., *Szkoła w XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- Lisowska-Magdziarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf 2010.
- Najstarsza księgarnia świata. Lizbona czy Kraków?*, [w:] strona internetowa <http://www.polskatimes.pl/artykul/3645598,najstarsza-ksiegarnia-swiata-lizbona-czy-krakow-zobacz-zdjecia,id,t.html>.
- Pietrasiański Z., *Sztuka uczenia się*, Warszawa: Wiedza Powszechna 1961.
- Rusinek M., *Jak oślepniesz, to zobaczysz!*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (30 maja).
- Siewiorek R., *Ostatni wynalazek człowieka*, „Gazeta Wyborcza” 2016 (30 kwietnia – 1 maja).
- Woronowicz W., *Inspiracje edukacji refleksyjnej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT” 2014.
- Zafón C.R., *Cień wiatru*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA 2006.



Майя Кадемія

---

## **SMART – ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ ЗМІН**

### **SMART – OŚWIATA W KONTEKŚCIE ZMIAN GLOBALNYCH**

#### **SMART – THE SCHOOL REFORM IN THE CONTEXT OF GLOBAL CHANGES**

Удосконалення і розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх широке впровадження суттєво впливає на характер виробництва, наукових досліджень, освіти, культуру, побут, соціальні взаємини тощо. Це зумовлює як прямий вплив на зміст освіти, пов'язаний з сучасним рівнем науково-технічних досягнень, так і опосередкований, пов'язаний з появою нових професій.

На сучасному етапі розвитку та глобальних змін інформаційному суспільстві відбувається інтенсивний розвиток і використання інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах суспільства, зокрема в освіті, що привело до того, що знання стали товаром. А смарт eLearning стало новою парадигмою розвитку освіти, тобто взаємодія із навколишнім середовищем, освітою за допомогою електронного навчання.

Електронна освіта (e-learning) за визначенням ЮНЕСКО – це навчання за допомогою глобальної мережі Інтернет і мультимедіа.

Смарт-освіта – це здійснення освітньої діяльності в глобальній мережі Інтернет на базі спільних стандартів, технологій і відносин, що встановлені між мережею навчального закладу та колективом викладачів і студентів. Як визначає В. Тихомиров<sup>1</sup>, смарт-освіта або розумне

---

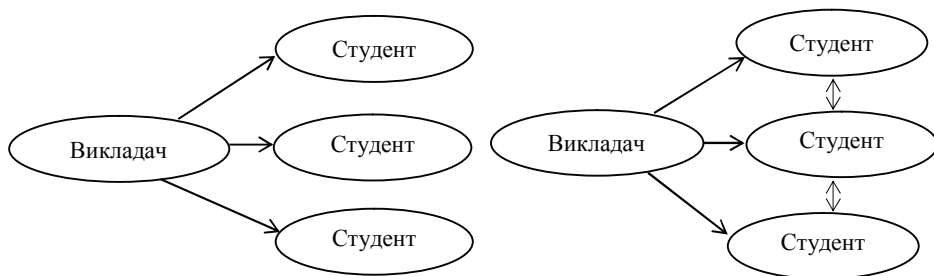
<sup>1</sup> Тихомиров В. Smart eLearning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны // материалы Международной конференции ИИТО-2012 «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества» – Институт ЮНЕСКО. – 2012. – с. 17.

навчання – це гнучке навчання в інтерактивному освітньому середовищі за допомогою контенту з усього світу, що знаходиться у вільному доступі. Ключ до розуміння смарт-освіти – це широка доступність знань.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що в Україні є необхідні передумови для формування нового інформаційного суспільства, здобутки вітчизняних учених у цій галузі: В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Н. Морзе, О. Спирін, В. Лапінський та ін., наявні навчальні заклади, підприємства, що за специфікою діяльності пов’язані з розвитком ІКТ, висококваліфіковані кадри та ін., що відкриває нові можливості щодо створення і розвитку смарт-освіти, а це, в свою чергу, сприяє можливості навчання в будь-який час з будь-якого місця та готовності кожної особи навчатися впродовж усього життя. Зазначена проблема висвітлюється в дослідженнях В. Бикова, А. Гуржія, Dong Uk Im, Н. Тихомирової, В. Тихомирова.

Мета цієї статті полягає в розгляді переходу від електронного до смарт-навчання, важливості формування в студентів самостійної компетенції в умовах здійснення навчання в смарт-університеті.

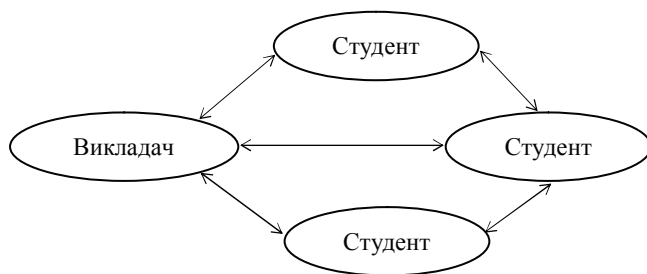
За традиційною системою навчання єдиним джерелом знань студента був викладач, коли студент одержував нові знання в аудиторії або за допомогою книги. Знання передаються від викладача до студентів (пасивне вивчення навчального матеріалу) або від викладача до студентів, які взаємодіють між собою (активне вивчення навчального матеріалу).



а) пасивне навчання

б) активне навчання

Нині виникла потреба в знаннях, що формуються не тільки в аудиторії. Значну роль у цьому процесі відіграє глобальна мережа Інтернет, а також технології, що спрямовані на створення нових знань. У цьому процесі важливе місце займають інтерактивні технології навчання, що сприяють взаємодії викладача зі студентами, та студентів між собою.



в) інтерактивне навчання

У всьому світі нині відбувається процес формування цифрового суспільства з відповідними складовими: смарт-місто, смарт-армія, смарт-культура, смарт-освіта, смарт-охорона здоров'я, смарт-уряд і т. ін.

Н. Тихомирова відзначає, що Інтернет нині розмиває границі економіки, суспільства та індустрії, змінюючи правила гри, відкриваючи можливість ризику. Смарт – це властивість об'єкта, що характеризує інтеграцію в даному об'єкті двох або більше елементів з використанням Інтернет. Наприклад, Smart TV, Smart-Home, Smart-Phone. Смарт-технології ведуть до розширення трудової мобільності в освіті, в державній службі та ін.<sup>2</sup>

Отже, мова йде про Смарт-суспільство, компонентом якого є смарт-освіта, в якій об'єднуються в єдину систему не тільки навчальні заклади, а й професорсько-викладацький склад для здійснення спільної освітньої діяльності в мережі Інтернет. У сучасних умовах найбільш оптимальним способом організації академічної мобільності та співробітництва є електронне навчання, що базується на освітніх ресурсах.

Важка праця перетворюється в «розумну», в яку вносяться зміни відповідно до потреб суспільства. Тому важливим фактором є творчий і відкритий підхід до питань, що розв'язуються, а це, в свою чергу, потребує підготовці кадрів, які вміють працювати і думати творчо, креативно, по-новому. Для цього необхідно швидко й ефективно знаходити інформацію, володіти інформаційною культурою, навичками роботи в соціальних мережах та ін.

<sup>2</sup> Проект Smart Engineering Education Smart Space of Education Today Tomorrow («Креативний простір освіти майбутнього») [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://luite.kpi.ua/ua/projects/html>.

Таких фахівців мають готувати смарт-університети, де навчальний процес здійснюється викладачами, які на достатньо високому рівні володіють інноваційними технологіями та Інтернетом, а також студенти, які потребують високої мотиваційної компетентності до самостійного оволодіння знаннями, підтримки цього процесу.

Розвиток технологій електронного навчання (e-learning), мобільного навчання (m-learning), усепроникаючого навчання (u-learning), «перевернутого» навчання (f-learning), що вписуються в традиційну систему навчання на основі змішаної моделі (blended learning) знайшли у ВНЗ широке використання. Зазначені технології надають можливість здійснення гнучкого навчання з широким використанням аудіо-, відеографіки та інших технологій.

Важливим у цьому процесі є створення відповідного електронного середовища, в якому працюють викладачі та студенти, а це, в свою чергу, відкриває можливості для кожного бажаючого оволодіти знаннями, розширювати коло бажаючих вчитися.

Нові вимоги висуваються тут і до навчального курсу. Він має забезпечувати якість освіти, мотивацію студентів, залучати їх до творчої, навчальної і наукової діяльності. Навчальні курси мають бути інтегрованими, включати мультимедійні фрагменти, зовнішні електронні ресурси.

Розгляньмо вимоги, яких необхідно дотримуватися в процесі здійснення смарт-навчання: гнучкість, інтеграція, індивідуальна траєкторія, мобільність та ін. Цим властивостям має відповідати електронний курс, а також електронний посібник. Для створення смарт-підручника (посібника) потрібно використовувати: хмарні технології, мультимедійні засоби, автоматичний контроль і моніторинг знань, інтерактивність, спільну роботу в Інтернеті та ін.

Особлива увага приділяється управлінню навчальним контентом і навчальними ресурсами, що потребують постійного використання, доповнення з професійних сайтів, блогів, блог-квестів. Студенти одержують можливість самостійно вивчати навчальні дисципліни за електронними курсами, відвідувати віртуальні семінари, брати участь у Вебінарах, телекомунікаційних проектах та ін.

Можливості електронного навчання і смарт-освіти особливо важливі для людей з обмеженими можливостями та тих, хто мешкає у віддалених районах.

Для здійснення смарт-освіти потрібне відповідне технічне забезпечення. Насамперед, це доступ до мережі Інтернет. Певні вимоги висува-

ються до смарт-курсу; він має розвиватися самостійно за рахунок підключення до різних каналів, дозволяти студентам створювати контент. Цим самим вимогам (гнучкість, інтеграція, індивідуальна траєкторія та ін.) має відповідати і смарт-підручник.

Відповідні матеріали мають регулярно коригуватися викладачами, доповнюватися інформацією з сайтів, блогів. Студенти мають можливість вивчати актуальні матеріали, зростати професійно, враховуючи рівень професійної діяльності. Для досягнення подібного ефекту необхідно реалізувати управління академічними знаннями, що забезпечують максимальну гнучкість у розробленні та використанні освітнього контенту в навчальному процесі.

Для здійснення смарт-навчання, як уже наголошувалося, потрібне відповідне технічне забезпечення та Інтернет. Використання сучасних технологій навчання (інтерактивних) та технологій здійснення навчального процесу з використанням сучасної креативної освіти: SMART Board, SMART-art, SMART Classroom (стабільні і мобільні) віртуальні лабораторії з використанням SMART – технологій, електронного і мобільного навчання за допомогою мобільних пристроїв, малогабаритні бездротові пристрої та системи з індивідуальною траєкторією навчання, «інтелект-тренінги» для SMART – навчання.

Як найбільш перспективну інфраструктуру навчального закладу виокремимо:

- організацію хмарної інфраструктури освітнього простору (для функціонування комунікаційних сервісів; організації сховищ контенту; віртуалізації освітніх ресурсів; виконання обчислень та ін.); виконання сервісних моделей (Paas, Iaas, SoaS);
- побудову стратегії інформатизації навчального закладу за принципом BYOD (Bring Your Own Device) – «Принеси свій власний пристрій», (медіа-планшети, смартфони, електронні книги, ноутбуки та ін.);
- єдину авторизацію та ідентифікацію абонента в різноманітних каналах і сервісах комунікації, що дозволяють персоніфікацію профілю за умови використання різноманітних інформаційних ресурсів.

Розгляньмо далі найбільш використовувані педагогічні інструменти:

- гейміфікація навчального процесу з використанням ігрових технологій. Це дозволяє забезпечувати поетапне занурення в навчальний процес, одержання зворотного зв'язку, коригування поведінки студентів;



– мультимедійні та інтерактивні технології моделювання процесів та явищ, проведення експериментів (тренажери, віртуальні лабораторії, віртуальна реальність та ін.);

– можливості соціальних медіа для спільного формування колективних знань (блоги, соціальні мережі, проекти, соціальні пошукові системи, мережеві ігри, віртуальні світи та ін.).

З метою підтримки середовища активного навчання, що орієнтоване на підготовку майбутніх фахівців, реалізації механізмів управління навчальним процесом ученими виокремлені такі принципи:

– **Social** (соціальна орієнтованість) – використання єдиного інтерфейсу і сучасних педагогічних технологій організації робочого місця студента, викладача для здійснення комунікації, в будь-який час і місця в синхронному або асинхронному режимі.

– **Mobile** (мобільність). У процесі побудови сучасного освітнього простору необхідна підтримка мобільного навчання (m-learning).

– **Access** (доступність) – передбачає створення єдиної інтегрованої точки входу для студентів і викладачів, адміністрації з метою доступу до змісту електронних і медіабібліотек; трансляції відео- і аудіопотоків у режимі реального часу, надання віддаленого доступу до середовища навчання, дослідження.

– **Regulated** (регулярність, керованість) – управління персональним інформаційним простором студентів, викладачів, адміністрації та управління комунікаціями в процесі освітньої, науково-дослідної і адміністративної діяльності. Це передбачає автоматизацію функцій управління навчальним процесом і формування індивідуальної освітньої траєкторії студентів; моніторинг, розвиток професійних компетенцій у процесі навчання студентів; здійснення контролю за навчанням з діагностикою помилок і зворотним зв'язком, управління самоконтролем і самокорекцією навчальною діяльністю; моделювання і тестування професійної діяльності.

– **Technology** (технологічність) забезпечується включенням до архітектури необхідного програмного забезпечення, віртуалізацією платформ, сервісів і ресурсів; модульністю, масштабуванням; використанням відкритих інтерфейсів та ін.<sup>3</sup>

Розвиток індустрії електронного навчання визначив нові напрями трансформації освітніх систем. Нині інтенсивно створюються віртуальні

---

<sup>3</sup> Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / Валерій Юхимович Биков. – Київ: Атіка, 2009. – с. 151-155.

університети, репозитарії знань, що об'єднують інструменти накопичення, збереження, актуалізації і доступу до навчально-методичного контенту, об'єднуючих елементів інформаційного середовища, орієнтуючи користувачів до активізації діяльності. Це, в свою чергу, надає можливість навчити студентів на рівні найбільш прогресивних ідей, оволодівати способами неперервного одержання знань, умінь, а також навчитися самостійно за власною потребою, що дасть можливість формувати навички самостійного типу мислення.

Усе це надає можливість створення освітнього середовища навчального закладу, мережі шляхом формування корпоративної комунікативної інфраструктури, використання сучасного цифрового обладнання, комп'ютерної техніки і програмних засобів з наступною їх інтеграцією.

Отже, побудова і здійснення навчання в смарт-університеті надає можливість готувати майбутніх фахівців, здатних навчатися впродовж усього життя (Lifelong learning) на основі реалізації технологій смарт-навчання з урахуванням компетенцій, що базуються на використанні технологій та інструментів інтерактивного навчання.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства завдання ВНЗ – навчати майбутніх фахівців відповідно до вимог часу та ринку праці, здатності навчатися впродовж усього життя відповідно до стрімких змін сучасного суспільства, що відповідно вимагають змін самих ВНЗ до запитів студентів. Реалізація моделі смарт-освіти дозволить реалізувати вище зазначені вимоги.

Розглядаються фактори, що впливають на формування сучасного фахівця у вищій школі: створення смарт-середовища для навчання студентів; організація навчального процесу в одному інформаційному просторі навчального закладу шляхом формування корпоративної комунікаційної інфраструктури смарт-університету. Зазначимо, що ефективний розвиток освіти можливий за умови модернізації всіх складових педагогічної системи, у тому числі інформаційно-освітнє середовище кожного навчального закладу і сучасних методологічних систем. Важливого значення набуває інформатизація навчального процесу, розширення і поглиблення теоретичної бази знань, створення ефективних комп'ютерно-орієнтованих систем навчання, що базуються на сучасних інформаційно-комунікаційних технологіях. Ключовими умовами цих задач є програмне і технічне забезпечення (SMART BOARD, SMART-art, SMART CLASSROOM, віртуальні лабораторії з використанням SMART-технологій електронного і мобільного навчання), технічні засоби навчання, тощо.

Це дозволить створити і використовувати ефективне середовище навчання з метою забезпечення навчального процесу на будь-якому рівні.

**Ключові слова:** активне навчання, інтерактивне навчання, смарт-навчання, смарт технології, смарт університет, електронне навчання

**Abstract:** The article deals with the information affecting the formation of a modern future specialist in a higher educational establishment, deals with the creating of the smart-environment of students' training, the organization of the educational process in a single informational space of the educational institution by means of creating corporate communication infrastructure of the smart-university. The effective development of the education is possible only on the condition of the modernization of all the components of the pedagogical systems including information and education environments of educational institutions and modern methodical systems. The problem of informatization of the educational process, broadening and deepening of the theoretical knowledge base and creating effective computer -oriented teaching systems based on modern information and communication technologies is of particular importance nowadays. For this purpose, one needs appropriate software and technical devices, such as SMART BOARD, SMART-art, SMART CLASSROOM, virtual learning environments with SMART-technologies for electronic and distance learning as well as technical means of education: interactive boards, document camera SMART, Smart-Tablet etc. This will allow to create and use an effective teaching environment with the goal to support the educational process at any level.

**Keywords:** active learning, interactive learning, smart-learning, smart-technology, smart-university, e-learning

## Бібліографія

- Тихомиров В. Smart eLearning – новая парадигма развития образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны / В. Тихомиров. // материалы Международной конференции ИИТО-2012 «ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества» – Институт ЮНЕСКО. – 2012. – с 17-19.
- Проект Smart Engineering Education Smart Space of Education Today Tomorrow («Креативний простір освіти майбутнього») [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://luiiite.kpi.ua/ua/projects/html>.
- Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти / Валерій Юхимович Биков. – Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
- Гуржій А. М. Основи проектування та реалізації інтерфейсу користувача для ділових систем (За ред. проф. В.Ю.Бикова і О.М. Довгялло) / А. М. Гуржій, В. І. Отенко. – Київ: ІСДО, 1994. – 116 с.
- Иванченко Д. Smart-университет как основа построения образовательной и научно-исследовательской среды вуза / Д. Иванченко // XV Всерос-

сийской объединенной конференции «Интернет и современное общество» (IMS-2012). – Санкт-Петербург: 2012. – С. 102–107.

Морзе Н. В. Яким має бути «розумний» університет у розумному суспільстві? / Н. В. Морзе. // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір». – 2012. – С. 87-99.

Тихомирова Н. В. Глобальная стратегия развития smart-общества. МЭСИ на пути к Smart-университету [Электронный ресурс] / Н. В. Тихомирова // МЭСИ. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <http://mesi.ru/our-publications/index.php?ID=104707>.

Smart Technology based Education and Training [Электронный ресурс] // IOS Press BV. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: <https://goo.gl/XzltWK>.



Ліна Короткова

---

## **СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬО-ЕКОНОМІЧНОЇ СИТУАЦІЇ РЕГІОНУ**

**WSPÓŁCZESNE PODEJŚCIE DO CAŁOŻYCIOWEGO  
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO Z UWZGLĘDNIENIEM  
SYTUACJI OŚWIATOWO-GOSPODARCZEJ REGIONU**

**MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL LIFELONG  
LEARNING IN CONDITIONS REGION'S EDUCATIONAL-  
INDUSTRIAL CLUSTER**

Процеси європейської інтеграції охоплюють український освітній простір, впливають на модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог і переконливо свідчать, що від рівня освіти безпосередньо залежить якість життя людей, доступність до спільних цінностей. Зростання обсягу інформаційних потоків і перманентні зміни у технологіях виробництва призводять до прискореної амортизації професійних знань. Саме тому у розвинутих країнах світу велика увага приділяється підготовці висококваліфікованих кадрів, створенню ефективної системи їхнього професійного навчання. Впровадження європейського виміру у професійну освіту може дати позитивні результати лише за умови, що вона є частиною стратегії освіти впродовж життя. Усвідомлюючи, що неперервне навчання є одним із найважливіших чинників для створення робочих місць, розвитку і залучення всіх представників суспільства, з 2002 року країни Європейського Союзу працюють разом над розробкою інноваційних стратегій щодо підвищення якості професійної освіти та заохочення більшої кількості людей до професійного навчання, що стане еталоном якості у світі. Найважливішим принципом міжнарод-

ного співробітництва є принцип добровільності й децентралізації, який передбачає відповідальність за результати діяльності всіх зацікавлених сторін. Прогресивні ідеї Концепції освіти впродовж життя, викладені у документах і матеріалах міжнародних організацій, посилили увагу в Україні до проблем професійного навчання в умовах євроінтеграції. В контексті неперервної освіти саме професійні знання перетворюються в інтелектуальний капітал, конкурентну перевагу, і перед нею виникає низка нагальних завдань: підвищення конкурентоспроможності національної економіки, відтворення наукового і творчого потенціалу суспільства, гармонізація соціальних відносин, сприяння соціальному захисту населення.

Варто підкреслити, що загальноєвропейські інноваційні стратегії опираються на реальний досвід і потенціал національних освітніх систем. Уніфікація не стає основною метою, збереження національної самобутності логічно поєднується з апробацією різноманітних освітянських моделей європейського рівня. Одночасно наголошуються пріоритетні напрями модернізації: підвищення ефективності системи професійної освіти, забезпечення рівного доступу до професійного навчання всіх категорій громадян.

Концептуальні положення щодо формування системи професійної підготовки майбутніх робітників знайшли відображення у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. (2013 р.), Законах України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), «Про внесення змін щодо удосконалення управління професійно-технічною освітою» (2012 р.), Національній рамці кваліфікацій (2011 р.), Указі Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), а також у матеріалах Туринського процесу (2010 р.), Брюгського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012 – 2020 рр. (2010 р.).

Важливість створення такої системи сьогодні визнається усіма гілками влади, освітянською спільнотою, роботодавцями та їх професійними об'єднаннями, а також самими робітниками. Потреба у створенні системи неперервної освіти обумовлена кількома факторами. По-перше, зацікавленістю роботодавців у підвищенні кваліфікації своїх співробітників; по-друге, сприйняттям самими робітниками неперервного професійного навчання як неодмінної умови свого професійного та кар'єрного зростання; по-третє, мотивацією дорослого населення до визнання професійної перепідготовки як єдиної можливості знайти власну нішу



у сегменті затребуваних суспільством професій в умовах суттєвих змін у структурі ринку праці.

Таким чином, пошук нових напрямів і пріоритетів економічного зростання в Україні переміщує основні акценти на забезпечення умов для задоволення потреб громадян, суспільства та ринку праці у якісній освіті, переходу до стратегії економіки, що базується на знаннях.

Навчання впродовж життя на національному рівні повинне бути визначене як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю й перевірки якості та забезпеченням визнання різноманітних форм освіти. Формування всіх новітніх стратегій і моделей професійної освіти у державах Європейського Союзу здійснюється за активної участі соціальних партнерів, які забезпечують зв'язок професійної освіти і навчання з реальними потребами ринку праці. Актуальність співпраці із замовниками кадрів на державному та регіональному рівнях чітко визначено у Законах України «Про соціальний діалог в Україні» (2012 р.), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р.), «Про зайнятість населення» (2012 р.), «Про стимулювання розвитку регіонів» (2012 р.) та ін.

Отже, якщо неперервне навчання стане невід'ємною частиною трудових відносин, в суспільній свідомості закріпиться розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів, а бізнес сприятиме кращому визначенню потреб у навчанні через тісне партнерство з місцевими структурами, які розробляють освітні та навчальні програми.

Результати вивчення наукових праць вітчизняних і зарубіжних дослідників вказують на різноаспектність вивчення порушеної проблеми. Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень зазначає, що якою б якісною не була освіта, здобута в найкращій школі чи вищому навчальному закладі, вона не обов'язково буде актуальною у житті особистості, адже у будь-якому разі з'являться нові знання, які необхідно опанувати задля підвищення власної конкурентоздатності<sup>1</sup>.

Академік-секретар відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти НАПН України Н. Ничкало переконливо доводить, що процес формування професійної особистості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, но-

<sup>1</sup> Кремень В. *Нові вимоги до освіти та її змісту* / В. Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 черв. 2007 р., м. Київ. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 5.

вими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами й відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів життєдіяльності<sup>2</sup>.

Директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України Л. Лук'янова трактує освіту дорослих як пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; як дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж життя, як забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти<sup>3</sup>.

Директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України В.Радкевич розглядає прогресивні ідеї неперервної освіти в аспекті важливої ролі соціального партнерства як основного чинника зростання економічної ефективності й підвищення якості професійної освіти майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Науковець акцентує увагу на розробленні механізмів стимулювання та заохочення роботодавців до участі в розвитку професійної освіти, оптимізації мережі навчальних закладів, відкритті нових професій і спеціальностей відповідно до потреб ринку праці, модернізації матеріально-технічної бази й запровадження інноваційних технологій у навчально-виробничий процес<sup>4</sup>.

Українська дослідниця Л. Сігаєва визначає неперервну освіту «як інтегративний елемент життєдіяльності особистості, умову постійного розвитку індивідуального досвіду людини в процесі її соціалізації»<sup>5</sup>. На думку відомого англійського науковця П. Джарвіса, ідея «навчання на все життя» передбачає, що людина набуває нових знань за необхідності, впродовж усієї кар'єри<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> Ничкало Н.Г. *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія* / Нелля Ничкало // *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. – 2001. – Вип. 1. – С. 11.

<sup>3</sup> Лук'янова Л. Б. *Провідні особливості навчання дорослих* / Л. Б. Лук'янова // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*: зб. наук. пр. – К.: ІПОД АПН України, 2009. – Вип. 1. – С. 97.

<sup>4</sup> Радкевич В.О. *Підвищення економічної ефективності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ* / В. Радкевич // *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*: зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2012. – Вип. 4. – С. 21.

<sup>5</sup> Сігаєва Л. *Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект* // *Неперервна професійна освіта*. – 2005. – №1. – С. 40.

<sup>6</sup> Peter Jarvis. *Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the universities* // *Comparative Education*. – 1999. – V. 35. – № 2. – P. 252.

Особливості організації навчання дорослих у системі неперервної освіти представлені у працях вітчизняних дослідників В. Андрущенко, О. Гуржія, І. Зязюна, М. Степки. Вдосконаленню професійної підготовки майбутніх фахівців присвячені праці українських науковців Г. Васянович, А. Лігоцького, М. Голованя, Р. Гуревич, В. Радкевич, Л. Сушенцевої. Вивчення, систематизація, аналіз та використання освітніх інновацій, теоретико-методологічні аспекти, сутність, структура і критерії їх оцінки викладено у роботах К. Ангеловски, Л. Буркової, Н. Буги, В. Кременя, Л. Штефан, Г. Сазоненко та ін.

Визначенням змісту, структури, особливостей запровадження педагогічних технологій професійної підготовки займаються М. Артюшина, А. Вербицький, С. Горобець, І. Дичківська, Л. Карташова, О. Кіяшко, О. Пометун. Проблеми організаційно-методичного забезпечення інноваційних процесів в освіті присвячено дослідження М. Аузіної, І. Галиці, Б. Гречаника, І. Дичківської, Н. Буги, Д. Алфімова та ін.

На проблеми впровадження компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців звертають увагу В. Байденко, О. Локшина, В. Луговий та ін. Особливості соціального партнерства у професійній освіті проаналізовано А. Анісімовим, М. Ібрагімовим, А. Костіним, Г. Мухаметзяною, І. Смирновим, Є. Ткаченко. Теоретичні основи утворення та розвитку кластерів, формування засад кластерної політики заклали у своїх працях зарубіжні вчені Дж. Бекаттіні, З. Варналій, Е. Дахмен, К. Кетельс, П. Маскелл, І. Манцуров, Л. Матросова, Т. Петрін. Основоположник кластеризації М. Портер визначав кластер як двигун економічного зростання національної та регіональної економік<sup>7</sup>. Питаннями формування регіональних кластерів та оцінки їхньої ефективності опікувалися В. Агафонов, С. Блудова, Д. Вуйлов, Н. Ларіна, Р. Патюрель. Зокрема, М. Енрайт в рамках своєї теорії регіональних кластерів визначив, що конкурентні переваги створюються не на національному, а на регіональному рівні<sup>8</sup>. Однак, нами не виявлено праць, в яких би досліджувалася та дістала розв'язання проблема професійного навчання впродовж життя в умовах освітньо-виробничого кластеру регіону. Саме тому метою стат-

<sup>7</sup> Michael E. Porter. *Russian Competitiveness: Where Do We Stand?*. Institute for Strategy and Competitiveness. Harvard Business School. U.S.-Russian Investment Symposium. Boston, Massachusetts 13 November 2003 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.isc.hbs.edu/pdf/CAON\\_Russia\\_2003\\_Harvard\\_Symposium\\_11-13-03\\_CK.pdf](http://www.isc.hbs.edu/pdf/CAON_Russia_2003_Harvard_Symposium_11-13-03_CK.pdf).

<sup>8</sup> Enright M.J. Why Clusters are the Way to Win the Game? // World Link. 1992. 5. P. 24-25.

ті є визначення інноваційних підходів до професійного навчання впродовж життя в умовах освітньо-виробничого кластеру регіону.

Запорізька область є одним з найбільш економічно розвинених регіонів країни, що обумовлено її вигідним географічним розташуванням, багатими природними ресурсами, потужним виробничим, науково-технічним та освітнім потенціалом. Важливою умовою розвитку економіки регіону, переходу її на інноваційний шлях розвитку є наявність достатньої кількості висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно розвивати ринкову інфраструктуру.

Професійне навчання на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у Запорізькій області забезпечують вищі, професійно-технічні навчальні заклади, навчально-курсові комбінати, центри професійної підготовки різних форм власності. Усі представлені заклади орієнтуються на різні вікові категорії споживачів освітніх послуг, тому кожна людина може обрати необхідні саме для неї види навчання – первинну професійну освіту, підвищення кваліфікації, перепідготовку, професійно-технічне навчання, курси цільового призначення, тренінги, семінари, майстер-класи та інші види неформальної та інформальної освіти. Зазначимо, що у регіоні в контексті неперервної освіти пропонуються різні форми професійного навчання, такі як денна і вечірня, очно-заочна, дистанційна, індивідуальна.

Однак, незважаючи на значний виробничий потенціал та розвинену систему професійного навчання, регіон суттєво відчуває вплив світової економічної кризи, наслідком якої стало загострення протиріч між істотним зростанням вимог роботодавців до якості робітничих кадрів та відсутністю науково обґрунтованої інноваційної моделі їхньої професійної підготовки в умовах інтегрованої освітньо-виробничої структури; об'єктивною потребою ринку праці в якісно новій системі професійної підготовки фахівців та недостатньою розробленістю методичної системи її проектування й використання; швидкими темпами оновлення техніки і засобів праці на підприємствах регіону та обмеженими матеріально-технічними можливостями професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців. Також варто відмітити суперечності між необхідністю визначення затребуваних виробництвом професій, кваліфікацій, перспективних трудових функцій і компетенцій кваліфікованих робітників та відсутністю постійно діючого регіонального органу з прогнозування й аналізу ринку праці; налагодження діалогу і співробітництва закладів професійної освіти з роботодавцями та повільним впровадженням інтегрованих освітньо-виробничих систем на засадах соціального партнерства; залучення коштів роботодавців, приватного сектора в інвестування розвитку професійної

освіти, наукової й інноваційної діяльності та відсутністю сучасної системи податкових і фінансових механізмів для їхньої реалізації; оновлення змісту професійної освіти з урахуванням сучасних вимог виробництва та відсутністю професійних стандартів, як основи для розроблення сучасних стандартів освіти, заснованих на компетентнісному підході; введення в професійну підготовку нових перспективних професій та відсутністю системи перегляду та оновлення Класифікатора професій ДК 003:2010, який перевантажений значною кількістю застарілих професій; підвищення рівня професійної кваліфікації й компетентності майбутніх фахівців та відсутністю прозорих, гнучких навчальних планів і програм, які забезпечували б формування у них відповідної компетентності; врахування освітньо-культурних потреб, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо професійної й особистісної самореалізації та відсутністю сучасних за структурою і змістом навчальних програм, форм і методів їхньої професійної підготовки і перепідготовки<sup>9</sup>.

Вирішення окреслених проблем вимагає впровадження інноваційних підходів до розвитку професійної освіти, активізації та поєднання ініціатив освіти, виробництва і громадськості в рамках організаційної структури соціального партнерства кластерного типу. Саме тому за ініціативою Запорізької обласної державної адміністрації, Федерації роботодавців області під науковим керівництвом Національної академії педагогічних наук України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, за участі навчальних закладів та громадськості у регіоні було розпочато експериментальну роботу щодо створення освітньо-виробничого кластеру з формування трудового потенціалу.

Проведений в рамках експерименту аналіз соціально-економічних особливостей Запорізької області виявив нестабільну роботу деяких виробництв, що призвело до зміни територіальної та галузевої структури ринку праці. Великі підприємства частково обмежують виробництво і відповідно зменшується їх реальний попит на кваліфікованих робітників. Отже, основним замовником робітничих кадрів стає малий та середній бізнес, який демонструє високі темпи зростання виробництва і відчуває гостру потребу в енергійних і мобільних фахівцях. Проте, навіть маючи реальні запити на кваліфіковані робітничі кадри, задовольнити ними ринок праці надзвичайно складно з причин відсутності у працез-

<sup>9</sup> Короткова Л.І. *Кластерна модель соціального партнерства запорізького регіону: аналіз і перспективи* / Л. Короткова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2016. – Вип. 47 (100). – С. 115.

датного населення мотивації до оволодіння технологічно складними професіями (слюсарі, токарі, фрезерувальники, електрогазозварники, водії, робітники із ремонту електричного обладнання, кравці, закрійники, трактористи-машиністи сільськогосподарського виробництва, монтажники санітарно-технічних систем та устаткування тощо), соціальна привабливість і популяризація яких залишається на надзвичайно низькому рівні.

Результати дослідження засвідчили, що зростання частки високопродуктивних робочих місць актуалізує необхідність створення нових професій, модернізації змісту та підвищення якості професійної освіти, підготовки робітників за декількома суміжними напрямками освіти, які б задовольняли потреби економічного і соціального розвитку регіону. Зазначене загострило питання необхідності створення регіонального органу з прогнозування й аналізу ринку праці; розроблення галузевих рамок, співвіднесених з Національною рамкою кваліфікацій, що сприятиме забезпеченню прозорості й наступності кваліфікацій; створення професійних стандартів як основи для зміни структури державних освітніх стандартів, орієнтованих на результати навчання; оновлення Довідників кваліфікаційних характеристик професій працівників та Класифікатору професій ДК 003:2010, які на сучасному етапі розвитку регіональної економіки є застарілими і не відповідають ринковим вимогам.

Проведене дослідження дозволило виявити і проблеми, притаманні сучасному стану професійної освіти регіону, такі як зменшення контингенту навчальних закладів, застаріла матеріальна база, низький рівень кадрового забезпечення, відсутність стратегічного планування і, як наслідок, нераціональне використання матеріальних, фінансових, людських ресурсів, що негативно впливає на якість професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації тощо. Зміни відбулися і в галузевому спрямуванні професійного навчання, що відповідає змінам в економіці регіону: зменшення потреб у робітничих професіях промислового сектору та будівельній галузі; збільшення потреби у професіях сфери обслуговування й агропромислового комплексу, що загалом відповідає сучасній структурі економіки. На ринку праці регіону зростає попит на робітничі професії, але в цей же час спостерігається зменшення кількості підготовлених кваліфікованих робітників та збільшення кількості безробітних із вищою освітою. Так, за даними статистики, кількість випускників вищих навчальних закладів у регіоні майже в п'ять разів перебільшує показник випускників професійно-технічних навчальних закладів, що в умовах зміни структури ринку праці змушує фахівців



з вищою освітою перенавчатися, оволодівати робітничими професіями задля отримання робочого місця<sup>10</sup>. Виникає парадоксальна ситуація між попитом та пропозицією на робочу силу у професійно-кваліфікаційному аспекті. Зазначене активізує питання введення в освітнє середовище інноваційних концепцій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, переорієнтації його на пошук та розробку нових шляхів розвитку регіональної системи освіти, на формування нового педагогічного мислення та встановлення рівноправних партнерських стосунків із замовниками кадрів. У цьому контексті потребує узгодженої послідовної модернізації мережа діючих професійних навчальних закладів з урахуванням розвитку регіональної економіки, збалансування показників обсягу підготовки, зайнятості та попиту в розрізі загальнодержавних потреб регіону на кадри.

Саме тому набуває особливої важливості налагодження діалогу, інтеграція інтересів соціальних партнерів регіону в рамках структури, яка за своєю формою і змістом є інноваційною, а головною метою її діяльності є задоволення потреб ринку праці у висококваліфікованих робітниках, здатних працювати і навчатися в умовах постійних змін у техніці, технологіях виробництва. Такою структурою є освітньо-виробничий кластер – добровільне об'єднання органів влади, підприємств різних форм власності, громадських організацій, навчальних закладів на принципах спільності інтересів, які створюються для здійснення ефективної наукової, освітньої та організаційно-підприємницької діяльності регіону. Кластерна структура сприяє зниженню сукупних витрат на розвиток освіти, науки, розробку новачій за рахунок оптимізації наявних ресурсів і дає змогу її учасникам стабільно здійснювати інноваційну діяльність протягом тривалого часу та задовольняє ринок праці регіону соціально та професійно мобільними фахівцями відповідного рівня кваліфікації.

Отже, соціальне партнерство виступає як багаторівнева кластерна модель, інноваційними складовими якої є кластер експериментальних досліджень та навчально-виробничі кластери за галузевим та територіальним спрямуваннями.

Діяльність кластеру експериментальних досліджень, створеного на базі державного навчального закладу «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю», спрямована на здійснення науково-методичного супроводу дослідно-експериментальної та інноваційної роботи з удоскона-

<sup>10</sup> Статистика Запорізької області: професійно-технічні навчальні заклади [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zp.ukrstat.gov.ua/images/stories/Prof\\_tex\\_zakl.pdf](http://zp.ukrstat.gov.ua/images/stories/Prof_tex_zakl.pdf).

лення змісту професійної освіти, апробації та впровадження професійних й освітніх стандартів нового покоління.

Головним завданням навчально-виробничих кластерів визначено підготовку соціально- та професійно-мобільних, конкурентоспроможних працівників як інноваційного інтелектуального «продукту»; формування механізму колективно-договірного регулювання соціально-трудова відносин між системою професійної освіти та підприємствами, підвищення ефективності навчального та виробничого процесів шляхом впровадження інноваційних технологій навчання, запровадження нових професій з урахуванням вимог регіонального ринку праці.

У такій моделі єдність всіх її складових досягається завдяки координації діяльності учасників – соціальних партнерів з відповідними функціями, а стратегічне керівництво забезпечується Координаційною радою. Варто зазначити переваги і для кожного учасника кластеру, а саме:

- для органів влади – це ефективне виконання регіональних програм, спрямованих на створення умов для економічного зростання регіону; розвиток регіональних ефективно діючих освітніх структур;

- для підприємств та роботодавців – якісне кадрове забезпечення виробництва, зниження власних витрат у зв'язку з підготовкою, перепідготовкою та підвищенням кваліфікації персоналу;

- для закладів професійної освіти – здійснення ефективної освітньої діяльності відповідно до потреб замовників кадрів, практичне впровадження та апробація передових педагогічних технологій, розвиток матеріальної бази.

- для громадськості – зниження соціально-економічної напруги у суспільстві, зростання активної життєвої позиції громадян.

В умовах освітньо-виробничого кластеру стають реальними: координація освітньої діяльності професійних навчальних закладів, раціональне використання коштів, виділених на підготовку кадрів, організація підвищення кваліфікації, перепідготовка, стажування педагогічних працівників та кваліфікованих робітників, забезпечення учнів і студентів базами практики й робочими місцями, недопущення фінансування неефективних або дублюючих навчальних програм.

Одним із засобів розвитку системи неперервної освіти в умовах освітньо-виробничого кластеру є запровадження в навчально-виробничий процес інноваційних технологій навчання, тобто принципово нових способів, методів взаємодії викладачів та учнів, що забезпечують ефективне досягнення результату педагогічної діяльності й сприяють засвоєнню



майбутніми фахівцями широкого спектра професійних знань, розумінню необхідності адаптуватися до нових умов діяльності, що швидко змінюються та вимагають бути динамічними, комунікабельними і професійно мобільними. Структура та принципи функціонування освітньо-виробничого кластеру дозволяють ефективніше використовувати та поєднувати різноманітні інноваційні технології професійного навчання.

Так, сутність технології інтерактивного навчання полягає у формуванні творчого, продуктивного мислення, поведінки, спілкування, що є одним із важливих складових професійної компетентності фахівця. Саме тому процес навчання організовується таким чином, що учні навчаються спілкуватися, критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу виробничих ситуацій, професійних завдань. Якщо проблемна лекція передбачає постановку проблеми, проблемної ситуації та їх подальше вирішення, то семінар-диспут припускає колективне обговорення проблеми з метою встановлення шляхів її достовірного рішення, що допомагає лаконічно і ясно викладати думки. Важливим засобом активізації процесу навчання у професійній школі виступає дидактична гра, у процесі якої учень повинен виконати дії, аналогічні тим, які можуть мати місце у його професійній діяльності. Стажування з виконанням посадової ролі у реальних виробничих умовах, при якому «моделлю» виступає сфера професійної діяльності, формує відповідні професійні компетенції, трудові функції під керівництвом майстра або викладача. Імітаційний тренінг передбачає відпрацювання певних професійних навичок і вмінь роботи з різними технічними засобами та пристроями. Ігрове проектування є практичним заняттям, в ході якого розробляються конструкторські, технологічні, соціальні та інші види проектів в ігрових умовах, які максимально відтворюють реальність. Мотивація учнів і слухачів на розвиток професійної компетентності реалізується в кейс-технологіях, запозичених з реальної практичної діяльності. Кейс можна розглядати в контексті рольових ігор, ситуаційного аналізу, навчального проектування. Перевагою кейс-технологій є міждисциплінарний характер і необхідність працювати в парах або малих групах. Слухачі одночасно засвоюють продуктивний рівень комунікацій і комплексно осмислюють запропоновану ситуацію, пропонують декілька варіантів вирішення проблеми.

Технологія проектного навчання розглядається як гнучка модель організації навчального процесу в професійній школі, орієнтована на творчу самореалізацію особистості учня шляхом розвитку його інтелектуальних та творчих здібностей у процесі створення нових товарів і послуг. Результатом проектної діяльності є навчальні творчі проекти. Технологія

проектного навчання сприяє створенню педагогічних умов для розвитку креативних здібностей і якостей особистості учня, які потрібні йому для творчої діяльності, незалежно від майбутньої конкретної професії. Науково-методичний супровід проектного професійного навчання в умовах освітньо-виробничого кластеру поєднується з форматом педагогічного коучингу з орієнтацією на діалоговий стиль спілкування. Коуч спеціалізується на передачі високопродуктивних актуальних методів роботи, розробляє для кожного учасника проекту індивідуальний алгоритм відпрацювання технологічних прийомів, особисто демонструє та пояснює найскладніші операції.

Сучасне професійне навчання в умовах функціонування освітньо-виробничого кластеру вже важко уявити без інформаційно-комунікативних технологій, які дозволяють розширити області застосування комп'ютерів у навчальному процесі. Зростає продуктивність персональних комп'ютерів зробила можливим досить широке застосування технологій мультимедіа. Особливий формат неперервної освіти переважно зорієнтовано на дистанційне навчання на основі різнопланових інтернет-платформ, що забезпечують оптимізацію роботи викладача, дозволяють поєднувати текстовий контент з можливостями мультимедійних ресурсів. Ефективність професійного навчання суттєво зростає через застосування SMART-технологій, що дозволяє створювати динамічні презентації, використовувати відеофайли, моделювати мультимедійний навчальний контент.

Важливим в умовах освітньо-виробничого кластеру є використання модульно-компетентнісного підходу, який враховує сучасні потреби ринку праці, адаптує процес навчання до індивідуальних запитів та рівня підготовки учнів, дозволяє їм створювати індивідуальну траєкторію навчання, засвоювати компетенції у власному темпі та передбачає концентрацію на кінцевих результатах навчання.

Отже, застосування у навчальному процесі нових технологій розкриває можливості для формування творчої особистості, здатної не тільки сприймати знання, але й творчо мислити, генерувати нові ідеї, складати творчі проекти, самостійно працювати з навчальними матеріалами та інформаційними джерелами, проявляти ініціативу, оцінювати свою роль у вирішенні тих чи інших проблем.

Безперечно, діяльність освітньо-виробничого кластеру сприятиме практичному впровадженню та апробації передових педагогічних технологій, ефективному виконанню регіональних програм, підвищенню рівня економічного розвитку, освіти, здоров'я, культури населення області, зростанню його соціально-економічної активності, створенню нових ро-

бочих місць, збільшенню можливостей для професійної підготовки та підвищення кваліфікації працівників тощо.

Таким чином, модель освітньо-виробничого кластеру буде мати право на життя та стане основою для розвитку економіки регіону за умови: прийняття нових законів України «Про освіту», «Про професійну освіту», «Про освіту дорослих»; проведення інформаційної кампанії серед потенційних учасників та зацікавлених осіб щодо роз'яснення конкурентних переваг кластеру в умовах регіональної економіки, спрямованої на підвищення їхньої активності та ініціативи; забезпечення впровадження компетентнісного підходу в сферу професійної освіти; розроблення професійних та освітніх стандартів, узгоджених з рівнями НРК; забезпечення відповідності Класифікатору професій ДК 003:2010 міжнародній системі класифікації; оновлення Державного переліку професій з підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах з метою скорочення їх кількості, інтегрування та укрупнення; розроблення нормативно-правових документів щодо регулювання діяльності учасників освітньо-виробничого кластеру; створення Центрів освіти дорослих, професійної кар'єри та інших організаційних структур для надання різних форм освіти впродовж життя; здійснення модернізації системи професійної освіти та її інтеграції з регіональними підприємствами у структурі освітньо-виробничого кластеру; створення в рамках кластеру постійно-діючого органу з прогнозування та визначення потреб економіки у кваліфікованих робітничих кадрах; запровадження незалежної експертизи програм професійної освіти і навчання та незалежного оцінювання набутої професійної компетентності відповідно до вимог ринку праці.

Розкрито проблеми, характерні сучасної професійної освіти, запропоновано методологічні основи формування і функціонування науково обгрунтованої інноваційної моделі професійної підготовки в умовах соціального партнерства. Визначено передумови створення ефективної системи навчання впродовж життя, обгрунтовано доцільність застосування освітньо-виробничого кластеру з формування трудового потенціалу Запорізького регіону. З'ясовано, що створення активного партнерства між місцевими органами влади, підприємствами, навчальними закладами, громадськістю стає основним фактором підвищення конкурентоспроможності і потенціалом для економічного зростання регіону. Особлива увага приділяється питанням класифікації і впровадження інноваційних освітніх технологій для підвищення кваліфікаційного рівня фахівців. Визначено переваги співпраці соціальних партнерів в умовах кластеру, перспективи формування но-

вих стратегій і моделей професійної освіти, спрямованих на забезпечення реальних потреб регіонального ринку праці.

**Ключові слова:** професійна освіта, навчання впродовж життя, освітньо-виробничий кластер, компетентність, підготовка фахівців, інноваційні технології, соціальне партнерство

**Abstract:** The article deals with the problems of modern professional education, suggested methodological basis for the formation and effective functioning of science-based innovation model training in the conditions of social partnership. Preconditions are determined of creating an effective system of lifelong learning and expedience of their using are justified in educational-industrial cluster formation of employment potential of Zaporozhye region. The author underlines that establishing an active partnership between local authorities, businesses, educational institutions, public identified is a main factor in increasing the competitiveness of the region for economic growth. Special attention is paid to the questions of classification and conditions of implementation of innovative educational technologies to improve the qualification of specialists. This article defines advantages of social partnership in clusters cooperation for the formation of new strategies and models of vocational education, provide connections vocational education and training on the real needs of the regional labor market.

**Keywords:** professional education, lifelong learning, educational-industrial cluster, competence, training, innovative technologies, social partnership

## Бібліографія

- Короткова Л.І. *Кластерна модель соціального партнерства запорізького регіону: аналіз і перспективи* / Л. Короткова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя: КПУ, 2016. – Вип. 47 (100). – С. 110-117.
- Кремень В. *Нові вимоги до освіти та її змісту* / В. Кремень // Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21 століття: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Рівний доступ до якісної освіти», 26-27 черв. 2007 р., м. Київ. – К.: ТОВ УВПК «Ексоб», 2007. – С. 3-10.
- Лук'янова Л. Б. *Провідні особливості навчання дорослих* / Л. Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. – К.: ІПООД АПН України, 2009. – Вип. 1 – С. 97. 5. И.
- Ничкало Н.Г. *Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія* / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.

- Радкевич В.О. *Підвищення економічної ефективності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ* / В. Радкевич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр. / Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. – К., 2012. – Вип. 4. – С. 19-27.
- Статистика Запорізької області: професійно-технічні навчальні заклади* [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://zr.ukrstat.gov.ua/images/stories/Prof\\_tex\\_zakl.pdf](http://zr.ukrstat.gov.ua/images/stories/Prof_tex_zakl.pdf).
- Сігаєва Л. *Неперервна освіта дорослих: соціальний аспект* / Л. Сігаєва // Неперервна професійна освіта. – 2005. – №1. – С.40-45.
- Michael E. Porter. *Russian Competitiveness: Where Do We Stand?* Institute for Strategy and Competitiveness. Harvard Business School. U.S.-Russian Investment Symposium. Boston, Massachusetts 13 November 2003 [Electronic resource]. – Mode of access: [http://www.isc.hbs.edu/pdf/CAON\\_Russia\\_2003\\_Harvard\\_Symposium\\_11-13-03\\_CK.pdf](http://www.isc.hbs.edu/pdf/CAON_Russia_2003_Harvard_Symposium_11-13-03_CK.pdf).
- Enright M.J. *Why Clusters are the Way to Win the Game?* // World Link. – 1992. – №5. – P. 24-25.
- Peter Jarvis. *Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the universities* // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – P. 249–259.



Ігор Каньковський

## ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

### OCENA EFEKTYWNOŚCI SYSTEMU KSZTAŁCENIA SPECJALISTÓW

### EVALUATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING EFFECTIVENESS

Система професійної підготовки фахівця є сукупністю компонентів, необхідних для створення цілеспрямованого, навмисного, керованого педагогічного впливу, необхідного для формування особистості конкурентоспроможного випускника. Мірою якості такої педагогічної системи в умовах модернізації освіти в Україні, на нашу думку, є саме її ефективність, тому що вона показує ступінь наближення до дійсності, до найбільш необхідного результату, тобто характеризує відношення між рівнями певної діяльності за ступенем наближення до кінцевої або заданої мети. Ефективність – комплексна характеристика функціонування будь-якої складної системи, що виражає дух сучасності і активно використовується в повсякденній практиці. Означене поняття увійшло до галузевої термінології багатьох теоретичних дисциплін і поряд з термінами «система», «професійна підготовка», «якість» набула статусу загальнонаукового поняття.

У науковій літературі ефективності як поняттю надається різна смислова конотація. Як відзначає Л. Колесніков, досить часто «ефективність» використовується як синонім слів «успішний», «результативний»<sup>1</sup>. Ефективними називають дії, які призводять до необхідного

<sup>1</sup> Колесніков Л. Ф. *Эффективность образования* / Колесніков Л. Ф. – М.: Педагогика. 1991. – с. 28-30.



результату<sup>2</sup>. Е. Литвиненко вважає, що в ряді випадків той чи інший зміст цього поняття абсолютизується. Це призводить до неповної або неточної оцінки ефективності різних процесів і систем. До основних недоліків використання поняття «ефективність» науковець відносить: відсутність чіткого поняття ефективності роботи освітньої установи в широкому сенсі і похідних термінів щодо роботи освітніх установ у вузькому сенсі; недиференційована оцінка ефективності системи відповідно до рівнів її розгляду (як елементу метасистеми, як цілісного утворення і як системи, що містить безліч елементів); недостатній аналіз впливу структурних елементів системи управління на ефективність роботи всього освітнього закладу; слабке врахування відмінностей у часі функціонування освітніх установ; що оцінюються, некритичне копіювання зарубіжного досвіду, що призводить до плутанини понять<sup>3</sup>.

В енциклопедичних виданнях ефективність освіти розглядається як така, що органічно пов'язана з ефективністю управління<sup>4</sup>. В теорії менеджменту ефективність аналізується як раціональне досягнення цілей і визначається як співвідношення корисного результату (ефекту) і обсягу витрачених для цього ресурсів<sup>5</sup>. «Ефективність є міра якості систем і процесів, вона є міра цінності систем і процесів», – стверджує О. Субетто<sup>6</sup>. Підкреслюючи зовнішньо-внутрішній (потенційно-реальний) дуалізм якості, науковець вказує на зовнішньо-внутрішній (потенційно-реальний) дуалізм ефективності і робить висновок про те, що реальна ефективність як міра реальної якості завжди відносна<sup>7</sup>.

<sup>2</sup> *Новий тлумачний словник української мови у 3-х т.* / [авт.-уклад. Яременко В. В, Сліпушко О. М.] ; 2-е вид. – К.: Вид-во «АКОНІТ», 2003. – Т. 1. – С. 653.

<sup>3</sup> Литвиненко Э.В. *Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением* / Э.В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 44.

<sup>4</sup> *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 274.

<sup>5</sup> Шинкевич О.К. *Основы менеджмента: курс лекций* [Электронный ресурс] / О.К. Шинкевич. – М.: МГТУ «СТАНКИН», 2008. – 142 с. – Режим доступа: [http://uchebnik-online.com/soderzhanie/textbook\\_199.html](http://uchebnik-online.com/soderzhanie/textbook_199.html).

<sup>6</sup> Субетто А.И. *Сочинения*. Ноосферизм: В 13 т. Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 1 [Электронный ресурс] / Александр Иванович Субетто; под ред. Л.А. Зеленова – С.-Петербург – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2009. – 392 с. – Режим доступа: [http://www.cprfspb.ru/books /Tom08\\_1.pdf](http://www.cprfspb.ru/books /Tom08_1.pdf).

<sup>7</sup> Там само. – с. 337.

М. Нікітін вважає, що зовнішня ефективність системи передбачає досягнення цілей суспільства, держави, роботодавців, а внутрішня – досягнення внутрішніх корпоративних цілей і цінностей освітнього закладу<sup>8</sup>. На його думку, внутрішні результати ефективності визначаються ступенем реалізації моделі творчо розвиненої особистості конкурентоспроможного випускника. Науковець переконаний, що поняття внутрішньої і зовнішньої ефективності тісно пов'язані між собою, оскільки цілі всього суспільства і цілі власне освітньої системи багато в чому збігаються.

Більшість науковців вважає, що ефективність системи професійної підготовки фахівця має аналізуватися шляхом дослідження способів, за допомогою яких витрати перетворюються в результати. Серед них важливе місце займають соціально-економічні змінні, пов'язані як з витратами на професійну освіту, так із впливом факторів соціального оточення, мотивації студентів, інфраструктури освітнього закладу, професіоналізму педагогічних кадрів, якості освітнього процесу тощо.

Мета статті полягає у презентації авторської методики оцінювання ефективності системи професійної підготовки фахівця.

Ми пропонуємо визначати ефективність як співвідношення реально досягнутих освітніх результатів до нормативних вимог, цільових орієнтирів навчального процесу, соціальних і особистісних очікувань. Педагогічний аналіз літературних джерел, викладацька практика дали змогу нам визначити мотиваційно-цільовий, ресурсний, соціально-психологічний, діяльнісно-результативний (процесуальний) критерії оцінки ефективності системи професійної підготовки фахівця.

Вважаємо, що *мотиваційно-цільовий критерій* характеризує потенційні можливості системи. Його показниками є: відношення суб'єктів навчального процесу до цілей і завдань професійної підготовки; потреба у формуванні професійних компетенцій; інтерес студентів до навчальних занять; ініціатива і творчість в процесі навчання; прагнення студентів до самоосвіти; моральне задоволеність студентів професійною підготовкою.

Стан структурних елементів системи в повному обсязі може відображати *ресурсний критерій*. До показників цього критерію доречно віднести: рівень професорсько-викладацького персоналу; освітній рі-

<sup>8</sup> Никитин М. В. *Модернизация управления развитием образовательных организаций*: монография / Михаил Валентинович Никитин. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 221 с.

вень абітурієнтів; нормативно-правове, матеріально-технічне, інформаційне та навчально-методичне забезпечення професійної підготовки.

*Соціально-психологічний критерій* розкриває моральні якості суб'єктів навчального процесу та стан морально-психологічного клімату в колективі. Серед показників цього критерію основними, на нашу думку, можна вважати такі: ціннісні орієнтації суб'єктів навчання; характер взаємодії між викладацьким складом і студентами; адаптація та соціалізація особистості студента у вищому навчальному закладі; моральна задоволеність студентів професійною підготовкою.

*Діяльнісно-результативний (процесуальний) критерій* характеризує якість організації та управління професійної підготовки фахівця, систему моніторингу цього процесу й оцінки кінцевих результатів. До переліку його показників доречно включати: доступність і комфортність навчального процесу; застосування інноваційних форм організації та технологій навчання; ступінь комп'ютеризації навчання; свобода вибору змісту і програми професійної підготовки; навчальні результати студентів; сформованість професійних компетенцій, професійно-необхідних якостей та психодинамічних характеристик.

Ранжування показників критеріїв ефективності системи професійної підготовки фахівця за їх пріоритетністю пропонуємо виконувати за допомогою експертів. До складу експертної комісії бажано вводити провідних фахівців науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів, навчально-методичних центрів системи професійно-технічної освіти, відповідних підприємств, а також найбільш кваліфікованих і досвідчених викладачів професійно-технічних навчальних закладів, технікумів та коледжів. Рекомендуємо поділяти комісію умовно на три групи: науковці, педагоги-практики, виробничники.

Для вирішення питання репрезентативності експертної комісії необхідно оцінити компетентність кожного експерта за методикою Б. Гершунського<sup>9</sup>, яка вимагає врахування його загальної ерудиції, глибини спеціальних знань з проблеми, що розглядається; поінформованості в сфері, що підлягає оцінюванню. Рівень компетентності експертів з певного питання визначається відповідним числовим коефіцієнтом. Орієнтовні вагові значення градацій компетентності експерта з відповідних питань є такими:

<sup>9</sup> Гершунский Б.С. *Прогностические методы в педагогике* / Гершунский Б.С. – К.: Вища школа, 1974. – С. 170-173.

– наявність наукового ступеня, вченого звання, рівень кваліфікації: доктор наук, професор – 0,8; доктор наук, доцент (старший науковий співробітник) або кандидат наук, професор – 0,7; кандидат наук, доцент – 0,6; кандидат наук без звання – 0,5; спеціаліст вищої категорії – 0,4; спеціаліст 1 категорії – 0,3;

– стаж роботи (в галузі досліджуваної проблеми) до 5 років – 0,4; до 10 років – 0,7; понад 10 років – 0,8;

– наявність друкованих праць: монографія – 0,8; підручник – 0,5; навчальний посібник – 0,4; статті (авторські свідоцтва), методичні розробки – 0,3;

– обґрунтування думки за обговорюваною проблемою: проведені дослідження – 0,8; педагогічний (виробничий) досвід – 0,6; інтуїтивні уявлення – 0,2.

Група експертів вважається репрезентативною за умов, коли  $2/3$  експертів відповідають вимогам  $0,67 < K_p < 1$ .

Ранговому номеру показника критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця відповідає кількість балів за нього. Зауважимо, що сума балів, яку виставляє кожен експерт за показники критерію ефективності системи є сталою і залежить тільки від їх кількості. Важливо, щоб рангова кореляція показників критеріїв ефективності системи та їх математична обробка здійснювалася у кожній групі експертів. Як стверджують експерти, оцінювати всі показники критеріїв ефективності системи професійної підготовки фахівця зручно за 10-бальною шкалою (8-10 балів – високий рівень; 5-7 балів – середній рівень; менше 5 балів – низький рівень).

На допомогу експертам розробляються індикатори показників даних критеріїв та їх рівня інтерпретація (табл. 1 – 4).

Таблиця 1. Індикаторні характеристики показників мотиваційно-цільового критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця

Показник	Індикаторна характеристика	Рівні інтерпретації індикаторної характеристики		
		Низький	Середній	Високий
Відношення суб'єктів навчального процесу до цілей і завдань професійної підготовки	Усвідомлення суб'єктами навчального процесу цілей і завдань професійної підготовки	Поверхнєве орієнтування в цілях і завданнях професійної підготовки	Часткове усвідомлення цілей і завдань професійної підготовки	Повне усвідомлення всіх цілей і завдань професійної підготовки
Потреба у формуванні професійних компетенцій	Прояв прагнення студентами до формування професійних компетенцій	Не проявляють	Проявляють при постійному контролі з боку викладацького складу	Активно проявляють без контролю з боку викладацького складу
Інтерес до навчальних занять	Відвідування студентами занять та підготовка до них	Епізодичне відвідування занять та використання лише конспекту лекцій при підготовці до них	Постійне відвідування занять та використання конспекту лекцій та основної літератури при підготовці до них	Постійне відвідування занять та використання конспекту лекцій, основної і допоміжної літератури при підготовці до них
Ініціатива і творчість в процесі навчання	Прояв суб'єктами навчання ініціативи і творчості в процесі занять	Не проявляють	Проявляють епізодично	Проявляють постійно
Прагнення студентів до самоосвіти	Використання студентами в навчанні літератури із бібліотечних фондів	Не використовують	Використовують лише рекомендовану літературу	Активно використовують різні додаткові джерела
Моральна задоволеність студентів професійною підготовкою	Оцінка студентом професійної підготовки	Не задоволений	Частково задоволений	Задоволений у повній мірі

Таблиця 2. Індикаторні характеристики показників ресурсного критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця

Показники	Індикаторні характеристики	Рівні інтерпретації за показниками		
		Низький	Середній	Високий
Рівень професорсько-викладацького персоналу	Величина тарифного коефіцієнта	Менше 50% викладачів мають тарифний коеф-т 19-20	50-70% викладачів мають тарифний коеф-т 19-20	Понад 70% викладачів мають тарифний коеф-т 19-20
Освітній рівень абітурієнтів;	Величина коефіцієнта освітнього рівня	Менше 0,5	0,5-0,75	Понад 0,75
Нормативно-правове забезпечення	Наявність законодавчих і нормативних документів, положень та інструкцій, що регулюють навчальний процес	Відсутність значної кількості законодавчих і нормативних документів, положень та інструкцій для здійснення навчального процесу	Відсутність окремих законодавчих і нормативних документів, положень та інструкцій для здійснення навчального процесу	Наявність всіх законодавчих і нормативних документів, положень та інструкцій для здійснення навчального процесу
Матеріально-технічне забезпечення	Оснащення навчальних аудиторій та стан інфраструктури навчального закладу	Більшість навчальних аудиторій оснащена необхідним обладнанням. Інфраструктура навчального закладу потребує значних капіталовкладень	Всі навчальні аудиторії оснащені необхідним обладнанням. Інфраструктура навчального закладу потребує значних капіталовкладень	Всі навчальні аудиторії оснащені необхідним обладнанням. Інфраструктура навчального закладу відповідає сучасним вимогам
Інформаційне забезпечення	Наявність друкованих та електронних носіїв навчальної інформації	Навчальний процес забезпечений лише друкованими носіями навчальної інформації	Навчальний процес із більшої дисципліни забезпечений комп'ютерною технікою та ліцензованим програмним продуктом	Навчальний процес із кожної дисципліни забезпечений комп'ютерною технікою та ліцензованим програмним продуктом
Навчально-методичне забезпечення	Наявність і стан навчально-метод. комплексів дисциплін, робочих програм практик та державних іспитів.	100%	100%	100%

Таблиця 3. Індикаторні характеристики показників соціально-психологічного критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця

Показники	Індикаторні характеристики	Рівні інтерпретації за показниками		
		Низький	Середній	Високий
Характер взаємодії між викладацьким складом і студентами	Задоволеність суб'єктів взаємодією в процесі навчання	Задоволені взаємодією в процесі навчання менше 50% суб'єктів	Задоволені взаємодією в процесі навчання 50-75% суб'єктів	Задоволені взаємодією в процесі навчання 76-100% суб'єктів
Ціннісні орієнтації суб'єктів навчання	Єдність ціннісних орієнтацій	Ціннісні орієнтації єдині менше ніж у 50% суб'єктів навчання	Ціннісні орієнтації єдині у 50-75% суб'єктів навчання	Ціннісні орієнтації єдині у понад 75% суб'єктів навчання
Адаптація та соціалізація особистості студента у виші	Згуртованість навчального колективу	Менше 50% студентів вважають свій навчальний колектив згуртованим	50-75% студентів вважають свій навчальний колектив згуртованим	Понад 75% студентів вважають свій навчальний колектив згуртованим
Задоволеність студентів професійною підготовкою.	Можливість реалізації особистого потенціалу	Реалізувало особистий потенціал менше 50% студентів	Реалізувало особистий потенціал 50-75% студентів	Реалізувало особистий потенціал 76-100% студентів

Таблиця 4. Індикаторні характеристики показників діяльнісно-результативного критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця

Показники	Індикаторні характеристики	Рівні інтерпретації за показниками		
		Низький	Середній	Високий
1	2	3	4	5
Доступність і комфортність навчального процесу	Наявність різних можливостей доступу до навчальної інформації	Обмежений доступ до мережі Інтернет, фондів наукової бібліотеки навчального закладу	Вільний доступ до мережі Інтернет, фондів наукової бібліотеки навчального закладу	Вільний доступ до мережі Інтернет, фондів наукової бібліотеки навчального закладу. Наявність власного модульного об'єктно-орієнтованого динамічного середовища для навчання

Застосування інноваційних форм організації та технологій навчання	Використання інноваційних форм організації та технологій в навчальному процесі	Інноваційні форми організації та технології навчання використовуються при вивченні окремих навчальних дисциплін	Інноваційні форми організації та технології навчання використовуються при вивченні 50-75% навчальних дисциплін	Інноваційні форми організації та технології навчання використовуються при вивченні понад 75% навчальних дисциплін
Комп'ютери-зація навчання	Наявність комп'ютерної техніки та ліцензованого програмного забезпечення та його використання в навчальному процесі	Навчальний процес із окремих дисциплін забезпечений комп'ютерною технікою та ліцензованим програмним продуктом	Навчальний процес із більшості дисциплін забезпечений комп'ютерною технікою та ліцензованим програмним продуктом	Навчальний процес із кожної дисципліни забезпечений комп'ютерною технікою та ліцензованим програмним продуктом
Вільний вибір змісту професійної підготовки фахівця	Наявність альтернативних програм вивчення навчальних дисциплін	Альтернативні програми розроблено менше ніж з 50% навчальних дисциплін	Альтернативні програми розроблено з 50-75% навчальних дисциплін	Альтернативні програми розроблено більше ніж з 75% навчальних дисциплін
Засвоєння теоретичних положень навчальних дисциплін	Результати складання іспитів	До 50% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»	50-75% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»	Понад 75% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»
Засвоєння практичних навичок	Результати проходження практикумів та навчальних практик	До 70% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»	70-90% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»	Понад 90% студентів отримали оцінки «Добре» і «Відмінно»
Сформованість професійно важливих якостей особистості	Результати проходження педагогічних і виробничих практик	Оцінку «Відмінно» отримали менше 50% студентів	Оцінку «Відмінно» отримали 50-75% студентів	Оцінку «Відмінно» отримали понад 75% студентів
Сформованість професійної компетентності	Результати комплексного кваліфікаційного іспиту та захисту дипломних проектів	Оцінки «Добре» і «Відмінно» отримало до 50% студентів	Оцінки «Добре» і «Відмінно» отримало 50-75% студентів	Оцінки «Добре» і «Відмінно» отримало понад 75% студентів



Зауважимо, що результат від добутку середньоарифметичного значення показника і коефіцієнта його вагомості відповідає оцінці цього показника. Сума всіх оцінок показників конкретного критерію ефективності системи професійної підготовки фахівця визначає її ефективність за цим критерієм. Комплексний аналіз результатів оцінювання експертною комісією системи професійної підготовки фахівця дає підстави для висновку, щодо її загальної стратегії і доцільності. Специфічними характеристиками функціонування системи професійної підготовки фахівця можна вважати рівень працевлаштування та кар'єрного зростання випускників, результативність участі студентів у Всеукраїнських конкурсах наукових робіт та предметних олімпіадах тощо.

Отже, можна зробити висновок, що ефективність функціонування системи професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі може бути доведена лише комплексним науково-педагогічним дослідженням лонгітудно-моніторингового характеру з застосуванням методу експертних оцінок. Склад експертної комісії важливо формувати із провідних фахівців науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів, навчально-методичних центрів системи професійно-технічної освіти, відповідних підприємств, а також найбільш кваліфікованих і досвідчених викладачів професійно-технічних навчальних закладів, технікумів та коледжів. Оцінювання ефективності системи професійної підготовки майбутнього фахівця має здійснюватися за мотиваційно-цільовим, ресурсним, соціально-психологічним, діяльнісно-результативним (процесуальним) критеріями. Показники кожного критерію зручно оцінювати за 10-бальною шкалою, але попередньо провівши їх рангову кореляцію.

Обґрунтовано ефективність як міра якості системи професійної підготовки фахівця; узагальнюються підходи науковців до визначення сутності поняття «ефективність». Доведено, що ефективність має визначатися як залежність реально досягнутих освітніх результатів від нормативних вимог, цільових орієнтирів навчального процесу, соціальних і особистісних очікувань. Схарактеризовано критерії оцінювання ефективності системи професійної підготовки фахівця (мотиваційно-цільовий, ресурсний, соціально-психологічний і діяльнісно-результативний), їх показники та індикатори. Доведено ефективність функціонування системи професійної підготовки фахівця на основі комплексного науково-педагогічного дослідження лонгітудно-моніторингово характеру із застосуванням методу експертних оцінок. Склад експертної комісії важливо формувати із провідних фахівців науково-дослідних установ, вищих навчальних закладів, навчально-методичних центрів системи професійно-технічної освіти, відповідних підприємств, а також найбільш кваліфікованих і досвідчених викладачів професійно-технічних

навчальних закладів, технікумів та коледжів. Оцінювання ефективності системи професійної підготовки майбутнього фахівця має здійснюватися за мотиваційно-цільовим, ресурсним, соціально-психологічним, діяльнісно-результативним (процесуальним) критеріями.

**Ключові слова:** професійна підготовка, якість підготовки, міра якості, педагогічна система, ефективність системи, фахівець

**Abstract:** In the article the effectiveness as a measure of the quality of professional training; summarizes the scientific approaches to the definition of “efficiency”; proved that efficiency is defined as the ratio of actual educational results achieved with regulatory requirements, targets of the educational process, social and personal expectations. Proposed criteria for evaluating the effectiveness of the professional training (motivational target, resource, social, psychological and action-effective), and their performance indicator; recommended to prove the efficiency of the system of professional training complex scientific and pedagogical research, longitudinal-monitoring character using the method of expert evaluations. The composition of the expert committee is important to form of the leading specialists of research institutions, universities, teaching centers of vocational education, relevant enterprises and the most qualified and experienced teachers of vocational schools, technical schools and colleges. Evaluation of the effectiveness of the future specialists’ training should be done by motivational-target, resource, social, psychological, action-effective (process) criteria.

**Keywords:** quality training, measure quality educational system, efficiency, effectiveness of the system, expert

## Бібліографія

- Гершунский Б.С. *Прогностические методы в педагогике* / Б.С. Гершунский. – К.: Вища школа, 1974. – 208 с.
- Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- Колесников Л. Ф. *Эффективность образования* / Л.Ф. Колесников. – М.: Педагогика. 1991. – 269 с.
- Литвиненко Э.В. *Квалиметрический подход к определению качества управления образовательным учреждением* / Э.В. Литвиненко // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 42–47.
- Никитин М.В. *Модернизация управления развитием образовательных организаций : монография* / Михаил Валентинович Никитин. – М.: Издательский центр АПО, 2001. – 221 с.

- Новий тлумачний словник української мови у 3-х т.* / [авт.-уклад. Яременко В. В, Сліпушко О. М.]; 2-е вид. – К.: Вид-во «АКОНІТ», 2003. – Т. 1. – 926 с.
- Субетто А.И. *Сочинения. Ноосферизм*: В 13 т. Т. 8: Квалитативизм: философия и теория качества, квалитология, качество жизни, качество человека и качество образования. Кн. 1 [Электронный ресурс] / Александр Иванович Субетто; под ред. Л.А. Зеленова – С.-Петербург – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 392 с. – Режим доступа: [http://www.cprfspb.ru/books/Том08\\_1.pdf](http://www.cprfspb.ru/books/Том08_1.pdf).
- Шинкевич О.К. *Основы менеджмента: курс лекций* [Электронный ресурс] / О.К. Шинкевич. – М.: МГТУ «СТАНКИН», 2008. – 142 с. – Режим доступа: [http://uchebnik-online.com/soderzhanie/textbook\\_199.html](http://uchebnik-online.com/soderzhanie/textbook_199.html).

CZĘŚĆ V

**Dobre praktyki edukacji zawodowej  
i ustawicznej w Polsce i na Ukrainie**

---

ЧАСТИНА V

**Кращі практики професійної  
і неперервної освіти у Польщі та Україні**

---

PART V

**Good practices of professional  
and lifelong education**



Jan Sikora

---

## **KSZTAŁCENIE W ZAKRESIE PRZEDSIĘBIORCZOŚCI W POLSKIM SYSTEMIE EDUKACYJNYM**

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА В СФЕРІ ПІДПРИЄМНИЦТВА В ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ**

#### **BUSINESS BASICS TEACHING IN POLISH EDUCATIONAL SYSTEM**

Zasadniczą przesłanką reformy systemu oświaty w Polsce wdrożonej w 1999 roku było zorganizowanie procesu kształcenia dzieci i młodzieży w taki sposób, aby zapewnić warunki dla zaspokojenia potrzeb rozwojowych wychowanków<sup>1</sup>. W ramach projektu reformy przyjęto, że proces kształcenia realizowany będzie w sekwencji:

- szkoła podstawowa – aktywność,
- gimnazjum – samodzielność,
- szkoła średnia – dojrzałość.

Cele edukacji szkolnej realizowane są na bazie *Podstaw programowych* – dokumentów ogłaszanych przez ministra edukacji narodowej. W dokumencie tym, obok założeń organizacyjnych, określone są cele i zadania szkoły oraz treści kształcenia, które stanowią podstawę do opracowania przedmiotowych programów kształcenia.

W ramach podstaw programowych odniesionych do poszczególnych etapów kształcenia szkolnego uwzględniona została potrzeba przygotowania wychowanków do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie funkcjonującym w warunkach gospodarki rynkowej.

W podstawie programowej dla szkoły podstawowej przewiduje się między innymi realizację następujących zadań:

---

<sup>1</sup> MEN, *Reforma systemu edukacji – projekt*, Warszawa: WSiP 1998, s. 15.

- dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata (w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich),
- sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym<sup>2</sup>.

W podstawie programowej dla gimnazjum w ramach przedmiotu *wiedza o społeczeństwie* przewiduje się między innymi kształtowanie u uczniów podstaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie, obejmujące:

- znaczenie pracy i przedsiębiorczości w procesie zaspokajania potrzeb,
- zapoznanie uczniów z podstawowymi mechanizmami charakterystycznymi dla gospodarki rynkowej,
- zasady organizacji działalności gospodarczej<sup>3</sup>.

Edukacja w zakresie przedsiębiorczości w szkole podstawowej i gimnazjum ma charakter propedeutyczny i dopiero kształcenie na poziomie średnim powinno zapewnić wyposażenie uczniów w wiedzę i umiejętności niezbędne do owocnego funkcjonowania w warunkach typowych dla współczesnej gospodarki kapitalistycznej. W ogólnokształcących szkołach ponadgimnazjalnych zadania te realizowane są w ramach wprowadzonego w 2002 roku przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*, a w szkołach zawodowych także w ramach innych przedmiotów o profilu ekonomicznym. Kształcenie na tym poziomie obejmuje:

- formowanie postaw przedsiębiorczych u wychowanków,
- zasady funkcjonowania gospodarki rynkowej, w tym rolę i znaczenie państwa oraz instytucji rynkowych,
- zasady organizacji i funkcjonowania przedsiębiorstw,
- funkcjonowanie rynku pracy<sup>4</sup>.

Obok *podstaw przedsiębiorczości* do programów szkolnych został wprowadzony przedmiot uzupełniający *ekonomia w praktyce*. Celem kształcenia

---

<sup>2</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych (Załącznik nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

<sup>3</sup> Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego (Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół).

<sup>4</sup> Tamże.

w ramach tego przedmiotu jest nabycie umiejętności kompletnej realizacji przedsięwzięcia: od pomysłu, poprzez przygotowanie planu i wdrożenie go, aż do analizy efektów<sup>5</sup>.

Realizacja sformułowanych w ten sposób celów dydaktyczno-wychowawczych odbywa się na podstawie dokumentów określających ramy pracy szkoły, do których należą:

- szkolny zestaw programów nauczania,
- program wychowawczy szkoły.

Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczy szkoły powinny tworzyć spójną całość, której przygotowanie i realizacja jest zadaniem całego zespołu nauczycieli.

Wprowadzenie do szkół średnich przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* stanowiło działanie zbieżne z przedsięwzięciami podjętymi w UE w ramach – mającej już tylko historyczne znaczenie – tzw. *Strategii lizbońskiej*. W dokumencie tym przyjęto, że Unia Europejska stoi w obliczu zasadniczych przemian wynikających z globalizacji i wyzwań zmieniającej się, opartej na wiedzy gospodarce. W tych okolicznościach uznano, że jedną z najważniejszych dziedzin, która decydować będzie o sukcesie podjętych działań, jest odpowiednia edukacja, w ramach której niezbędna jest promocja nowych, kluczowych kompetencji, do których zaliczono kompetencje w zakresie przedsiębiorczości. Kompetencje kluczowe określone są w dokumentach unijnych jako te, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, przyjmowania aktywnej postawy obywatelskiej, osiągania integracji społecznej i zatrudnienia<sup>6</sup>.

Z kolei przedsiębiorczość zdefiniowana jest jako zdolność osoby do wcielenia pomysłów w czyn. Obejmuje ona twórczość, innowacyjność i podejmowanie ryzyka, a także zdolność do planowania przedsięwzięć i prowadzenia ich dla osiągnięcia zamierzonych celów. Stanowi ona wsparcie dla wszystkich w codziennym życiu prywatnym i społecznym, zaś pracownikom pomaga uzyskać świadomość kontekstu ich pracy i zdolność wykorzystywania szans; jest podstawą bardziej konkretnych umiejętności i wiedzy potrzebnych osobom podejmującym przedsięwzięcia o charakterze społecznym lub komercyjnym. Ta rozbudowana definicja wskazuje na wieloaspektowość po-

<sup>5</sup> Podstawa programowa przedmiotu „ekonomia w praktyce”.

<sup>6</sup> Wniosek dotyczący zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie – Bruksela, dnia 10.11.2005, COM (2005) 548 końcowy, 2005/0221 (COD).



jęcia przedsiębiorczości i potrzebę uwzględnienia rozległej wiedzy i umiejętności w jej kształtowaniu.

Analiza podstaw programowych i odpowiednich programów nauczania wskazuje na dwa zasadnicze bloki tematyczne dotyczące kształcenia w zakresie przedsiębiorczości w polskim systemie szkolnym. Jeden z tych bloków obejmuje treści dotyczące psychologicznych i socjologicznych uwarunkowań przedsiębiorczości. Drugi zaś skoncentrowany jest na ekonomicznych aspektach funkcjonowania współczesnego człowieka i radzeniu sobie w warunkach rozwiniętej gospodarki kapitalistycznej.

U podstaw tak określonego programu leży ugruntowane dość powszechnie przekonanie o skoncentrowaniu życia współczesnego człowieka wokół ekonomicznych konieczności, które wyznaczają warunki jego egzystencji, w znacznym stopniu kształtują jego tożsamość, są źródłem motywacji i narzucają styl międzyludzkich stosunków<sup>7</sup>. Imperatywny charakter tych konieczności implikuje wyrazistą potrzebę stworzenia warunków dla przygotowania stosownego kształcenia w tym zakresie.

Na tym tle zasadniczą kwestią jest sposób realizacji zadań programowych niezbędnych dla osiągnięcia postawionych celów. Przedmiotowe cele zostały sformułowane w załączniku do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Owe cele to:

1. Przygotowanie do aktywnego i świadomego uczestnictwa w życiu gospodarczym.
2. Kształtowanie postawy rzetelnej pracy i przedsiębiorczości.
3. Kształtowanie umiejętności pracy w zespole i skutecznego komunikowania się.
4. Poznanie mechanizmów funkcjonowania gospodarki rynkowej.
5. Znajomość roli państwa i prawa w gospodarce rynkowej.
6. Poznanie zasad funkcjonowania gospodarki europejskiej i światowej jako przestrzeni dostępnej dla polskich przedsiębiorców.

Efektywne wdrożenie szerokiego programu kształcenia dla przedsiębiorczości wymaga ciągłej ewaluacji podejmowanych działań. Badania podjęte w początkowym etapie wprowadzania tego projektu wskazują na niezadowalające wyniki kształcenia realizowanego w ramach przedmiotu *podstawa przedsiębiorczości*, w tym zwłaszcza w zakresie edukacji ekonomicznej. W szczególności uczniowie kończący nieekonomiczne szkoły średnie mieli

---

<sup>7</sup> S. Ossowski, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa: PWN 1983, s. 29.

trudności ze zwerbalizowaniem zasad funkcjonowania gospodarki rynkowej, identyfikacją uwarunkowań związanych ze zjawiskiem bezrobocia, rolą państwa we współczesnej gospodarce, a także rozróżnianiem i stosowaniem podstawowych kategorii i narzędzi ekonomicznych. W niewielkim stopniu wykazywali się umiejętnościami rozwiązywania typowych problemów wynikających z konieczności ekonomicznych i przepisów prawa gospodarczego. Istotną trudność stanowiło dla nich rozwiązywanie problemów wymagających analizy i syntezy nowych zjawisk, formułowania planów działania i tworzenia strategii umożliwiających realizację postawionych celów<sup>8</sup>.

Refleksja dotycząca niezadowolających wyników kształcenia w ramach przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* sprowokowała dyskusję dotyczącą pytania, czy przedsiębiorczości można nauczyć, czy też mamy do czynienia raczej z nauką o przedsiębiorczości.

Chociaż badania dystansowe, przeprowadzone w związku z ww. pracami badawczymi, wskazują na wyraźną zależność między jakością procesu kształcenia i osiągnięciami uczniów, to jednak nazbyt akademickie traktowanie kształcenia w zakresie przedsiębiorczości nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Stąd też obok obowiązkowego przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości*, jak już wyżej wspomniano, wprowadzony został przedmiot uzupełniający *ekonomia w praktyce* o wyraźnie praktycznym charakterze. Wskazuje się przy tym, że ważnym aspektem formowania kompetencji przedsiębiorczych jest tworzenie klimatu na rzecz przedsiębiorczości, którego pozytywnym wyrazem może być uwzględnienie tej problematyki w planie wychowawczym szkoły i pozytywne zaangażowanie kadry pedagogicznej w jego realizację.

Niezależnie jednak od proponowanej czy też przyjętej koncepcji edukacji w zakresie przedsiębiorczości zasadniczym elementem w procesie kształcenia pozostaje obszar treściowy nauczanego przedmiotu. Takie zestawienie wiedzy i umiejętności istotnych dla danej dziedziny wiedzy ustalane jest zwykle na podstawie doświadczeń wybitnych jej przedstawicieli. Niemniej jednak opracowane w ten sposób projekty obarczone są w sposób naturalny subiektywnym podejściem autorów. Bardziej zobiektywizowaną procedurą opracowania treści kształcenia może być metoda analizy funkcjonalnej, której celem jest usystematyzowanie i ukierunkowanie działań w określonym obszarze. Metoda ta polega na określeniu układu kluczowych celów, a następnie przypisaniu działań potrzebnych do ich urzeczywistnienia.

<sup>8</sup> J. Sikora, *Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego*, Warszawa: WSP TWP 2011, s. 143.

W odniesieniu do edukacji w zakresie przedsiębiorczości – i odpowiednio do polityki realizowanej w Unii Europejskiej – jako kluczowy cel w tym obszarze można przyjąć umiejętność tworzenia strategii i podejmowania działań umożliwiających racjonalne funkcjonowanie w warunkach gospodarki rynkowej i aktywne uczestnictwo w jej dynamicznych przemianach. Tak sformułowanemu celowi kluczowemu można przyporządkować określone funkcje kluczowe i odpowiadające im kompetencje. Zestawienie celu kluczowego i odpowiadających temu celowi funkcji zawarte jest w tabeli 1<sup>9</sup>.

Tabela 1. Zestawienie celu kluczowego i odpowiadających mu funkcji w odniesieniu do edukacji w zakresie przedsiębiorczości

<b>CEL KLUCZOWY</b>			
Tworzenie strategii i podejmowanie działań umożliwiających owocne funkcjonowanie w warunkach gospodarki rynkowej i aktywne uczestniczenie w jej dynamicznych przemianach.			
<b>FUNKCJE KLUCZOWE</b>			
<b>A.</b> Tworzenie strategii działań w środowisku ekonomicznym.	<b>B.</b> Racjonalne funkcjonowanie w warunkach gospodarki rynkowej.	<b>C.</b> Skuteczne funkcjonowanie na rynku pracy.	<b>D.</b> Aktywne uczestnictwo w procesie przemian gospodarczych.

Źródło: J. Sikora: *Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego*, Warszawa: WSP TWP 2011, s. 151.

Wypełnienie funkcji kluczowych wymaga uzyskania odpowiednich kompetencji, a zatem przyswojenia stosownej wiedzy i umiejętności, które należy starannie wyspecyfikować. Takie zestawienie może być podstawą organizacji procesu kształcenia. Jednak rzeczywista ocena efektywności kształcenia dokonywana będzie w trakcie faktycznej działalności człowieka w konkretnych uwarunkowaniach społeczno-ekonomicznych. Zaś miarą użyteczności zdobytych kompetencji będzie poziom satysfakcji uzyskany w wyniku podejmowanych działań.

Właściwe wykorzystanie określonej w ten sposób procedury oznaczania treści kształcenia w dziedzinie *przedsiębiorczości* wymaga uwzględnienia

<sup>9</sup> Tamże, s. 151.

zmian zachodzących w otoczeniu oraz specyfiki sposobu funkcjonowania człowieka w organizacji.

Z perspektywy kształcenia dla przedsiębiorczości ważną okolicznością jest identyfikacja stosunków zachodzących między określoną formą życia społecznego a jednostkami uczestniczącymi w organizowanej w jej ramach działalności. Cechą konstytutywną tych relacji jest dla jednostki swoistość sytuacji, w której skonstruowana przez człowieka struktura społeczna staje się dla niego sztucznym środowiskiem, które w znacznym stopniu wyznacza zakres jego możliwych zachowań i rozciąga nad nim swoją kontrolę.

Specyficzną formą organizacji jest przedsiębiorstwo, które stanowi całość powołaną do realizacji celów gospodarczych ze strukturą wyraźnie determinującą zachowania pracowników. Przedsiębiorstwo, stanowiąc celowo zorganizowane przedsięwzięcie, poprzez swoje struktury ogranicza zakres zmienności i w ten sposób zwiększa poziom przewidywalności zachowań pracowników oraz stopień prawdopodobieństwa realizacji postawionych celów. Człowiek traktowany w przedsiębiorstwie/organizacji jako element większej całości poddany zostaje totalizującemu wpływowi otoczenia i w rezultacie traci znaczną część swojej wolności. Jednak z uwagi na imperatywny współcześnie charakter uczestnictwa w zorganizowanym w formule kapitalistycznej życiu gospodarczym realizacja celu zbiorowego umożliwia w tych warunkach (przynajmniej w pewnym stopniu) osiągnięcie celów jednostkowych.

Z perspektywy organizacji/przedsiębiorstwa pracownik w tradycyjnym ujęciu traktowany jest jako niezbędny element sił wytwórczych – zasobów potrzebnych do realizacji zadań produkcyjnych. Model ten, dominujący w industrialnej fazie kapitalizmu, zostaje obecnie przeformułowany zgodnie z logiką społeczeństwa sieciowego, które charakteryzuje się występowaniem:

- prawie wyłącznie cyfrowych technologii komunikacji sieciowej określającej sposób zarządzania dystrybucją informacji i technologii, które tworzą podstawową infrastrukturę coraz większego układu społecznych, politycznych i ekonomicznych praktyk,
- reprodukcji i instytucjonalizacji sieci, rozumianych jako podstawowe formy społecznej organizacji<sup>10</sup>.

Ważną okolicznością dotyczącą funkcjonowania jednostki i organizacji w tych warunkach jest dostęp do sieci i kontroli przepływów. Dostęp do sieci stanowi bowiem podstawowy warunek społecznego, ekonomicznego i politycznego uczestnictwa w społeczeństwie sieci. Z kolei brak tego dostępu jest wyrazem wykluczenia z głównego nurtu zachodzących procesów społecznych.

<sup>10</sup> D. Barney, *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa: Sic! 2008, s. 36.

Konsekwencją tego stanu rzeczy jest zjawisko przechodzenia od masowej, wystandaryzowanej produkcji do elastycznego dopasowania się do potrzeb ludzi według logiki:  $N = 1$ ,  $R = G$ , która staje się obecnie podstawą organizacji produkcji, dystrybucji i konsumpcji. Logika ta oznacza koncentrowanie uwagi przedsiębiorców na indywidualnym konsumencie i wynikających z jego doświadczenia potrzebach. Jednak efektywna realizacja jednostkowych potrzeb wymaga dostępu do globalnych zasobów i formowania trwałych relacji z klientami.

Chociaż przedsiębiorstwa pozostają ciągle podmiotami akumulacji kapitału, to jednak działalność gospodarcza koncentruje się coraz częściej na organizowaniu procesu tworzenia wartości w sieci. W tych warunkach dokonuje się transformacja modelu charakterystycznego dla industrialnego państwa dobrobytu, w którym organizacja pracy realizowana była na bazie dobrze zdefiniowanych klasyfikacji zawodów i trwałych zobowiązań wobec pracowników w postaci kodeksów pracy, umów zbiorowych itp., a standardową formą pracy było zatrudnienie w regularnych godzinach pracy, w określonym miejscu. Ścieżka zawodowa pracownika obejmowała zwykle przygotowanie do wykonywania zawodu w ramach systemu edukacyjnego, a doskonalenie zawodowe przebiegało w formie szkoleń, zwykle w tym samym zawodzie, a często w tym samym zakładzie pracy przez wiele lat.

Obecnie jednak, chociaż praca ludzka pozostaje kluczowym czynnikiem w działalności gospodarczej, zasadniczo zmieniły się oczekiwania związane z „elastycznością pracy”, wymuszone przez zmieniającą się organizację pracy, co wyraża się w:

- zapotrzebowaniu na niestandardowe formy zatrudnienia,
- samozatrudnieniu,
- czasowej i przestrzennej dyslokacji pracy,
- wielokrotnemu przekwalifikowaniu się w okresie aktywności zawodowej,
- przekonaniu, że tylko wiedza może stanowić trwałe źródło przewagi konkurencyjnej.

Zjawiska te są pochodną tworzącego się społeczeństwa sieci. Rodzi to zasadnicze konsekwencje dla sposobu przygotowania uczniów i młodzieży do funkcjonowania w przedsiębiorstwach społeczeństwa sieci – w tym dla kształtowania kompetencji w zakresie przedsiębiorczości. Oznacza to, że tworzone modele formowania treści kształcenia w tym obszarze wymagają stałej ewaluacji i dostosowania do zmieniających się potrzeb.

Odrębną kwestią, przekraczającą ramy niniejszego artykułu, są metodyczne aspekty kształcenia na rzecz przedsiębiorczości. Z jednej strony

mamy tu do czynienia z formowaniem postaw przedsiębiorczych, z drugiej zaś – z potrzebą wyposażenia uczniów i młodzieży w kompetencje niezbędne do owocnego funkcjonowania w warunkach rozwiniętego kapitalizmu. Pragmatyczne podejście, wyrażające się w dążeniu do skuteczności podejmowanych działań w ramach gospodarki rynkowej, wymaga skorelowania wysiłków w każdym spośród wymienionych wyżej obszarów. Jednak ujmując tę kwestię z perspektywy edukacji, B. Suchodolski zwracał uwagę na różnice zachodzące między pedagogicznym punktem widzenia a usytuowaniem tej problematyki w ramach ekonomii. Z punktu widzenia pedagoga praca jest bowiem czynnikiem osobotwórczym, a nie sposobem, w jaki produkuje się rzeczy i realizuje usługi. Ten dylemat stanowi wyrazistą ilustrację napięć, jakie występują w życiu ludzi między ich „funkcją” a „egzystencją”<sup>11</sup>. Egzemplifikuje się on w ciągle aktualnym pytaniu o funkcję edukacji w kulturze i jej udział w udostępnianiu ludziom zasobów niezbędnych do radzenia sobie w stale zmieniającym się świecie.

**Streszczenie:** Przedmiotem artykułu jest organizacja procesu kształcenia w dziedzinie przedsiębiorczości w polskim systemie edukacyjnym. Autor na tle wytycznych sformułowanych w podstawach programowych przedmiotu *podstawy przedsiębiorczości* charakteryzuje genezę i cele programowe na poszczególnych etapach kształcenia. Odwołując się do przeprowadzonych badań, dokonuje wstępnej oceny efektywności wdrożenia programu kształcenia dla przedsiębiorczości w polskich szkołach średnich.

**Słowa kluczowe:** przedsiębiorczość, podstawa programowa, gospodarka rynkowa, społeczeństwo sieci

**Abstract:** The subject of the article is the organization of entrepreneurship education process in the Polish educational system. The author characterizes the origin of the subject in schools and the programme objectives on individual levels of education in the context of the guidelines formulated in the school curriculum. Referring to the research conducted, he makes a preliminary assessment as regards implementation of the education entrepreneurship programme in Polish high schools.

**Keywords:** entrepreneurship, market economy, network society, education

<sup>11</sup> B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*. WSiP. Warszawa 1990, s. 333-334.

## Bibliografia

- Barney D., *Spoleczeństwo sieci*, Warszawa: Sic! 2008.
- Ossowski S., *O osobliwosciach nauk społecznych*, Warszawa: PWN 1983.
- Podstawa programowa przedmiotu „ekonomia w praktyce”.*
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Zał. nr 2 i 4).*
- Sikora J., *Edukacja ekonomiczna jako niezbędny składnik wykształcenia ogólnego*, Warszawa: WSP TWP 2011.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa: WSiP 1990.



Ольга Матвієнко

---

## **БАГАТОМОВНІСТЬ У ПРАКТИЦІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ: УКРАЇНСЬКА ПЕРСПЕКТИВА**

### **WIELOJĘZYCZNOŚĆ W PRAKTYCE UNIWERSYTETÓW EUROPEJSKICH: PERSPEKTYWA UKRAIŃSKA**

### **MULTILINGUALISM OF EUROPEAN UNIVERSITIES: UKRAINIAN PERSPECTIVES**

Важливою складовою загального процесу європейської інтеграції України є входження української вищої освіти у європейський освітній та науковий простір на основі фундаментальних цінностей і принципів Болонського процесу. Це актуалізує проблему формування у студентів, викладачів і науковців багатомовності як здатності послуговуватися кількома мовами. Рішення цієї проблеми сприятиме формуванню якісно нових трудових ресурсів, здатних зайняти гідне місце не лише на вітчизняному, але й європейському та світовому ринках праці. У вирішенні цього складного завдання цінним є досвід європейських університетів, які раніше зустрілися з викликами сучасності й активно і цілеспрямовано вирішують численні проблеми, серед яких однією з визначальних є формування багатомовності та пошуки взаєморозуміння.

Багатомовність – це виклик для європейської освіти в контексті її об'єднання. Здійснення революційних перетворень у національних системах освіти європейських країн на основі Болонського процесу стало можливим завдяки запровадженню у Європейському Союзі політики багатомовності й полікультурності, що означає зміни у суспільній свідомості європейців у напрямі позитивного ставлення до колективної та індивідуальної багатомовності, а також усвідомлення потреб щодо збереження і формування цієї людської якості в процесі навчання. Ріст академічної мобільності студентів та викладачів у спільному європейському



освітньому просторі сприяв виявленню основних ситуацій спілкування, що вимагають певного компетентнісного рівня володіння нерідною мовою. Їх детальний аналіз на початку нового тисячоліття дозволив експертам Вільного університету Брюсселя окреслити специфічні вимоги до багатомовної компетентності учасників проектів з академічної мобільності в контексті Болонського процесу. Основними серед них є робота із джерелами по спеціальності другою мовою і наявність іншомовних вмінь та навичок для професійної комунікації<sup>1</sup>. Це включає роботу з друкованими джерелами інформації, а також слухання й розуміння лекцій, їх конспектування, передбачає участь у семінарах, конференціях, готовність до організації академічних презентацій, підготовки й написання статей. Участь у програмах з мобільності включає не лише академічний аспект, але й адаптацію до нового життєвого устрою, загальних вмінь і навичок для повноцінного професійного і соціального спілкування, а також передбачає формування навичок для неформального спілкування з колегами. Слід зазначити, що такі вимоги стосуються не лише науковців, але й освітніх менеджерів. Адже в міжнародних проектах передбачається участь не лише професорсько-викладацького складу працівників університету, а й освітніх адміністраторів.

Дослідження проблеми мовних потреб студентів вищих навчальних закладів, які здобувають освіту нерідною мовою, проводилися ще задовго до підписання Болонської декларації, а після початку її реалізації вони стали особливо інтенсивними. В контексті глобалізації англійської мови значну увагу привернула робота з досліджень використання англійської мови для академічних цілей за редакцією Дж. Флауердю та М. Пікока<sup>2</sup>. Окрім вмінь та навичок мовного спілкування вагомою для учасників програм академічної мобільності виявилася також наявність сформованої міжкультурної компетентності, що становить готовність адаптуватися до нового соціально-культурного оточення, взяти на себе роль посередника у спілкуванні представників різних культур і готовність досягнути взаєморозуміння у непростих комунікативних ситуаціях.

Важливим кроком Європейської Комісії по залученню університетів до більш активної діяльності з покращення багатомовної підготовки студентів для підвищення академічної мобільності стало створення уні-

<sup>1</sup> *Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* [Electronic Resource]. – Access Mode : [http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf) (10.07.14).

<sup>2</sup> Swales J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings* / J.M. Swales. – Glasgow: Cambridge Univ. Press. – 1990. – 260 p.

верситетами власної мовної політики. На початку другого тисячоліття Європейська рада з мовної освіти (*European Language Council*) об'єднала діяльність у цьому напрямі вищих навчальних закладів низки європейських країн, які виступали за надання можливостей студентам різних спеціальностей набути багатомовну компетентність високого рівня завдяки включенню курсів із навчання мов до програми навчання. У 2004 р. учасниками Європейської Ради було започатковано проект Сприяння навчанню мов студентів університетів (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates, ENLU*), мета якого полягала у підтримці розвитку багатомовної і міжкультурної компетентності студентів та викладачів університетів для академічної мобільності у контексті Болонського процесу. За результатами проекту було зроблено висновок про те, що процеси запровадження модульного навчання і накопичення кредитів уможливають залучення до навчальних програм університетів додаткових навчальних курсів, серед яких одними з пріоритетних є навчання мов і формування навичок міжкультурної комунікації. Проект завершився у квітні 2006 р. конференцією в м. Нансі за участі більше, ніж 150 експертів з вищої освіти і представників основних європейських організацій, включаючи Раду Європи. У Нансійській Декларації «Багатомовні університети для багатомовної Європи, відкритої світу» було зазначено зміну парадигми університетської освіти у зв'язку з проведенням реформ у контексті Болонського процесу і підкреслено потребу створення й проведення європейськими університетами цілеспрямованої мовної політики сприяння навчання мов для всіх учасників освітнього процесу, якість якої має бути координована на загальноєвропейському рівні<sup>3</sup>.

Відповідно до Плану дій Європейської Комісії на 2004 – 2006 роки зі сприяння вивченню мов і мовному розмаїттю європейським вищим навчальним закладам відведено ключову роль у сприянні суспільній та індивідуальній багатомовності.

Одним із компонентів інтегрованої програми забезпечення наступності і безперервності у мовній освіті є прийняття Європейською Комісією Програми навчання впродовж життя, освітньої програми «ERASMUS» (2007 – 2013) та «ERASMUS+» (2014 – 2020), головною метою яких є сприяти вивченню студентами європейських університетів багатьох мов та культур забезпечення їх готовності до академічної мобільності.

<sup>3</sup> Bardi M. *Common Evaluation Frameworks for Language Teachers – Rationale and a case study on teachers' perceptions* / Mirela Bardi // *ForumSprache*. – 2011 – № 5. – s. 100–111.

У прийнятій 2010 р. Стратегії ЄС «Європа 2020» зазначено курс на сприяння міжнародній привабливості Європейської вищої освіти. Підвищення якості, яка асоціюється сьогодні із забезпеченням та підтримкою різноманіття й багатомовності на соціальному й індивідуальному рівнях, стало предметом особливої уваги європейських освітян.

Якість навчання у європейській освіті на терційному рівні стала предметом досліджень, проведених у рамках проекту Британської Ради «*Мовне багатство Європи*» (2010 – 2013). Було вивчено практику 65 європейських університетів на основі таких критеріїв: 1) мови навчання; 2) мови веб-сайтів університетів; 3) групи осіб, яким надають мовну підтримку в університетах; 4) мови, які пропонують в університетах іноземні та другі для студентів немовних спеціальностей; 5) ступінь застосування аспектів європейської мовної політики для розвитку та оцінювання курикулумів; 6) кількість іншомовних студентів; 7) мобільність студентів, що навчаються за технологією «мова+зміст».

За результатами аналізу було зроблено такі висновки: Усі університети, що взяли участь у дослідженні, проводять навчання національними мовами, які є офіційними мовами країни, де відбувається навчання, і більшість студентів, що там здобувають вищу освіту, володіють мовами навчання як рідними. Двадцять три університети надають можливості навчання національними, іноземними та регіональними чи мовами національних меншин. Роль англійської мови, як демонструє дослідження, має тенденцію до посилення. За результатами дослідження, англійська – це друга мова більшості європейських університетів. Насамперед, це пов'язано з посиленням глобалізаційних процесів в економіці і наукових дослідженнях, а також зростанням рівня мобільності студентів і викладачів. Після 2008 року університети надають значно більше уваги мобільності студентів, відтак навчання за обміном для студентів мовних спеціальностей отримало статус обов'язкового. Разом із тим, підтримуючи академічну мобільність, університети зацікавлюють іноземних студентів повним курсом навчання чи якоюсь із його частин. Тому одним із важливих критеріїв розвитку багатомовності на рівні університету, як свідчить дослідження, є мовна підтримка, яку надають студентам, і значне розширення кількості мов, що вивчаються та застосовуються для опанування курикулуму немовних предметів. Як свідчать результати, більшість університетів (41 із 65) пропонують студентам 3 – 4 іноземних мови для вивчення у формі загального курсу з опанування мови як системи, чи мовних курсів для спеціальних цілей. У такий спосіб навчання в університеті стало значно привабливішим для багатьох абітурі-

ентів з точки зору перспектив на ринку праці, а тому кількість студентів в університетах, які вивчають кілька мов, суттєво зросла, а також зросла загальна кількість студентів в університетах.

Варіанти рішень проблеми успішного формування багатомовності, що вже сьогодні існують, можна продемонструвати, розглянувши освітні моделі традиційно багатомовних університетів. Серед них Університет м. Фрайбург (Швейцарія), Університет м. Гельсінкі (Фінляндія), Вільний Університет м. Бозен-Больцано (Італія), Університет м. Люксембург (Люксембург). Як продемонстрував аналіз, вони мають кілька спільних рис, зокрема:

1) *Мета* багатомовних університетів полягає в підготовці спеціалістів високої якості, здатних послуговуватися в професійному житті кількома мовами, задля цього, власне, в освітньому процесі обов'язково задіяними є кілька мов.

2) Багатомовні університети *розміщені на територіях*, де існують історичні і географічні передумови для успішного спілкування усіма мовами, які застосовують як засоби навчання. Відбувається багатомовна освіта у повній відповідності до мовної політики країни, де відбувається навчання. В освітньому процесі обов'язково присутньою є англійська мова як глобальна, але основними мовами навчання виступають державні, або офіційні мови країн, де відбувається навчання. Водночас, це мови, якими послуговується більшість населення країни чи регіону, і їх позиція досить міцна у соціумі країни, оскільки вони мають історичне коріння та зв'язок з ідентичністю осіб, які беруть участь у навчальному процесі.

3) При *вступі* до багатомовного університету та на момент його закінчення існують чітко визначені вимоги до рівня мовної компетентності студентів. Вимоги на момент вступу до університету, здебільшого, пов'язані з обраним курсом навчання.

4) *Пропорційність застосування мов у навчальному процесі є обумовленою*: а) специфікою навчального напрямку; б) особливостями освітньої програми; в) вимогами до рівнів багатомовної компетентності спеціалістів цього напрямку на ринку праці.

5) За потреби передбачено надання студентам різних форм педагогічної та психологічної підтримки, всебічне підвищення рівня їх багатомовної компетентності.

Реалізація ідей Болонського процесу, в основі яких лежить ідея створення спільного європейського простору вищої освіти, продемонструвала існування перешкод, що виявилися в розриві між політични-

ми рішеннями, які приймаються на рівні Ради Європи і Європейського Союзу, а також рішеннями на рівні окремих освітніх закладів. На конференції в італійському місті Бозен-Больцано «Дво- та багатомовні університети: Європейські перспективи і погляд далі» («*Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*»), що відбулася у 2007 році, досвід університетів з розвитку багатомовності було розглянуто і проаналізовано. Широке запровадження навчання змісту дисциплін засобами англійської мови чи іншої іноземної мови в університетах має чимало проблемних моментів, серед яких найчастіше зустрічаються такі: недостатній рівень володіння мовою у студентів, нездатність викладачів-носіїв мови адаптуватися до викладання таким студентам, що негативно впливає на процес навчання<sup>4</sup>.

Запорукою успіху у формуванні багатомовності стала віртуалізація освіти та формування відкритих освітніх ресурсів. Університети все частіше відкривають доступ до навчальних і наукових матеріалів; створення і розвиток ресурсів для розміщення у вільному доступі активно підтримується на державному і міжнародному рівнях. У 2012 р. на Всесвітньому конгресі ЮНЕСКО в Парижі, присвяченому відкритим освітнім ресурсам, була прийнята Декларація, що містить заклик до урядів надавати підтримку в розробці й застосуванні відкритих освітніх ресурсів. Одним із найважливіших результатів Конгресу є згода представників країн-учасниць прийняти законодавство, що забезпечить широке запровадження в практику «відкритих ліцензій», за якими усі матеріали, створені бюджетними організаціями і за бюджетні кошти, повинні стати загальнодоступними для громадян країни і світу завдяки їх розміщенню на різних порталах відкритих освітніх ресурсів<sup>5</sup>. Глобальна інформаційна сітка є нині найбільш затребуваним джерелом знань, яка відкриває доступ до різноманітних джерел інформації, представлених у різних форматах. Відкритість освіти стала вимогою часу і саме тому на сучасному етапі розвитку освіти в усьому світі головними тенденціями є *відкритість* і *доступність*. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і забезпечення

<sup>4</sup> *Biand Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond, Conference Proceedings Bolzano-Bozen* : Conference Proceedings, Bolzano-Bozen 20-22 September 2007 (ed. D. Veronesi, Ch. Nickenig), Bolzano-Bolzano University Press, 2007, 430 p.

<sup>5</sup> *Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка* [Электронный ресурс] / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010, 12 с. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214676.pdf>.

вільного доступу до інформації є основними передумовами формування суспільства, заснованого на знаннях.

Суттєві зміни відбулися також у підготовці педагогів-філологів. Оскільки в країнах Об'єднаної Європи велику роль відіграє мобільність, у світлі зазначеного було запропоновано запровадити нове поняття «*Європейський учитель-філолог*». Передбачено, що здобуття такого статусу надає право викладати мову в будь-якій із країн Об'єднаної Європи, адже такий спеціаліст має відповідати певним вимогам: володіти трьома мовами країн Євросоюзу (рідною та двома іноземними) і бажано бути готовим викладати один навчальний предмет іноземною мовою; бути експертом у галузі національної культури, культур країн, мови, яких викладає та глобальної європейської культури, національного розмаїття її складових культур; бути глибоко обізнаним професіоналом у сфері викладання і навчання, прикладом толерантного ставлення до усіх учнів-представників розмаїтого у культурному плані сучасного суспільства країн Європи.

З метою інтенсифікації розвитку багатомовності активно розвиваються нові технології формування багатомовності. Серед кількох існуючих нині найвагомішою є *CLIL* — *Інтегроване навчання змісту та мови*. Це технологія, що спирається на вивчення загальноосвітніх предметів за допомогою нерідної, частіше іноземної мови, а також мов національних меншин чи регіональних. *CLIL* сьогодні користується значною підтримкою в більше, ніж 30 країнах Європи. Вагомими чинниками поширення та розвитку такого навчання є соціально-політичний і демографічний, бо в такий спосіб реалізується європейське бачення політики багатомовності, за якої люди можуть вільно користуватися двома чи трьома мовами в багатомовному контексті європейських країн. Програми такого навчання відрізняються за інтенсивністю, віком початку навчання, його тривалістю і кількістю інформації. Відомий у світі фахівець з мовної освіти К. Бейкер підкреслює, що навчання за принципом *CLIL* є значно ефективнішим, ніж просто вивчення мови як системи, бо характеризується: 1) високою інтенсивністю формування мовних умінь з виучуваної іноземної мови завдяки інтегрованому змісту немовного предмета; 2) гарантією, що учні набувають компетентності з іноземної мови на академічному рівні, а не лише на рівні спілкування в соціумі; 3) економією навчального часу завдяки інтеграції навчання мови і предметного змісту;



4) постійною наявністю потреби в комунікації виучуваною мовою для реалізації завдань поставлених курикулумом<sup>6</sup>.

Узагальнюючи європейський досвід багатомовності у вищій освіті та окреслюючи перспективи для Української освіти, слід зазначити, що сучасна університетська мовна політика має за мету всебічний розвиток міжнародного спілкування, у якому англійській мові належить усе більша роль. Цей процес є закономірним, бо відбувається у відповідь на посилення процесів глобалізації та інтернаціоналізації в освіті і наукових дослідженнях. Але, разом із тим, не можна допустити виключення державної мови та мов національних меншин із навчального процесу. Тому спершу слід визначити їх оптимальне співвідношення для застосування як засобів навчання з метою розвитку багатомовної компетентності студентів за участі усіх мов. Звісно, рішення цього питання залежить від мовної політики країни, де відбувається навчання, а також є обумовленим соціально-політичними та економічними чинниками, зокрема: потребами ринку праці та економічною рентабельністю, місцевими традиціями академічного навчання, особистісними і педагогічними чинниками. Більше того, для прийняття рішення щодо мовного збалансування і розвитку багатомовної компетентності студентів, багатомовні університети повинні мати повноваження та умови для достатньої фінансової свободи, що необхідна для забезпечення паралельного викладання освітніх курсів кількома мовами, запровадження спільного вивчення змісту та мови спершу викладачами, а потім і студентами, визначити способи підтримки студентів та академічного персоналу мовними курсами загального і специфічного змісту тощо. Безумовно, особливу увагу слід зосередити на навчально-методичному забезпеченню процесу навчання кількома мовами.

Окреслюючи перспективи для української освіти, виявляємо й певні проблеми, а саме:

1) У змінах, які мають відбутися на Законодавчому рівні. Не розроблено і не затверджено державним стандартом підготовки філолога.

Йдеться про принципову відмову від найменування спеціальності, за якою передбачається підготовка вчителів і викладачів-філологів іноземних мов загальноосвітніх і вищих навчальних закладів. Сьогодні вона визначена як «Середня освіта» зі спеціалізацією у відповідних іноземних мовах. Таке ототожнення спеціалізації з освітнім рівнем робить її

---

<sup>6</sup> Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* / Colin Baker. – Great Britain, 2001. – s. 60.

зміст незрозумілим. Тим паче, нелогічною виглядає підготовка фахівців другого (магістерського) рівня до викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі за спеціальністю «Середня освіта».

2) Зміст підготовки філолога в Україні залишається традиційним, відрізняється від європейської практики невизначеністю кінцевих результатів – компетентностей, значною кількістю нефахових, або фахових, але не практичного спрямування дисциплін.

3) Варто відмовитися від жорсткої однозначної залежності вищої філологічної освіти від визначених Законом України «Про вищу освіту» форм навчання (денної, заочної (дистанційної)).

4) Заслуговує на увагу досвід розширення кола нефілологічних спеціальностей, де принципово важливим є знання мінімум двох іноземних мов: менеджмент, право, туризм та інших з відповідною кваліфікацією фахівця, що досяг рівня С-2 в опануванні іноземної мови, зокрема й фахового спрямування.

Отже, практична реалізація політики багатомовності університетів є комплексною процедурою з немалою кількістю проблемних моментів та варіантів їх вирішення. У такому контексті потребою часу є узгодження процесу підготовки фахівців-філологів, його повної відповідності з європейськими стандартами. Активне використання вітчизняними викладачами та вчителями відкритих освітніх ресурсів, що існують у Європі, стане цінним джерелом автентичної інформації, основою для формування багатомовності молодих українців.

У статті проаналізовано особливості процесу професійного становлення педагогів філологічного напрямку в країнах Європи в умовах формування єдиного освітнього простору, намічено перспективи української освіти. Відзначено, що сучасна університетська мовна політика має на меті всебічний розвиток міжнародного спілкування, у якому англійській мові належить важлива роль. Цей процес є закономірним, оскільки відбувається у відповідь на посилення процесів глобалізації та інтернаціоналізації в освіті і наукових дослідженнях. Автор розглядає різні профілі і форми підготовки педагогів-філологів та досліджує створений інструментарій для покращення процесу підготовки й забезпечення успішності становлення молодих фахівців. Особливу увагу приділено аспектам реалізації молодого фахівця в контексті професійного зростання й розвитку його особистості.

**Ключові слова:** багатомовність; педагог-філолог; європейський освітній і науковий простір; етапи, форми та напрями підготовки фахівця; Болонський процес; «Європейський учитель-філолог»



**Abstract:** The article deals with the peculiarities of teacher professional development in the field of Philology in Europe while forming a single educational space and outlines the prospects for Ukrainian education. It is noted that the modern university language policy is aimed at comprehensive development of international relations in which the ever-increasing role belongs to English. This process is natural, as it happens in response to the intensification of globalization and internationalization in education and research. The author examines the different profiles and forms of training teachers, philologists and explores tools designed to improve the preparation process and ensure the success of young professionals. Special attention is devoted to aspects of young professionals in the context of professional growth and development of their personality.

**Keywords:** multilingualism; teacher-scholar; European educational and scientific space; stages, forms and directions of professional training; Bologna process; “European teacher-scholar”

### Бібліографія

- Глобальные тенденции в развитии и использовании открытых образовательных ресурсов и их роль в реформе образования. Аналитическая записка [Электронный ресурс] / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2010, 12 с. – Режим доступа: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214676.pdf>.*
- Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* / Colin Baker. – Great Britain, 2001. – s. 60.
- Bardi M. Common Evaluation Frameworks for Language Teachers – Rationale and a case study on teachers’ perceptions / Mirela Bardi // *ForumSprache*. – 2011 – № 5. – s. 100–111.
- Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond, Conference Proceedings Bolzano-Bozen : Conference Proceedings, Bolzano-Bozen 20-22 September 2007 (ed. D. Veronesi, Ch. Nickenig), Bozen-Bolzano University Press, 2007, 430 p.
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualification [Electronic Resource]. – Access mode : [http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common\\_eur\\_principles\\_en.pdf](http://www.ateel.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf) (10.07.14).
- Swales J.M. *Genre Analysis: English in academic and research settings* / J.M. Swales. – Glasgow: Cambridge Univ. Press. – 1990. – 260 p.

Олена Аніщенко

---

## **НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ**

### **EDUKACJA POZAFORMALNA JAKO ELEMENT KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO NA UKRAINIE**

### **PROSPECTS AND ACHIEVEMENTS OF ADULT EDUCATION IN UKRAINE**

На початку ХХІ ст. неперервна освіта є умовою особистісного й професійного самовдосконалення людини. Актуальність проблеми неперервної освіти обумовлена і динамізмом сучасної цивілізації, й тенденціями соціальної дисгармонії. Поступове старіння населення, його зубожіння, безробіття є нагальними проблемами, які потребують розв'язання. У цьому контексті освіта стає чи не вирішальним чинником соціального благополуччя, а гнучка система неперервної освіти, особливо підсистема освіти дорослих, здатна регулювати ці процеси. У Меморандумі неперервної освіти Євросоюзу<sup>1</sup> зокрема йдеться про те, що чинні освітні системи мають адаптуватися до нових реалій ХХІ століття, і неперервна освіта має стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості громадян.

Неформальна освіта дорослих (*non-formal adult education*) набуває важливого значення у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства. Упродовж двох останніх десятиліть освіта дорослих як складник навчання впродовж життя (*lifelong learning*), неперервної освіти стає визначальною метою політики у сфері освіти розвинених

---

<sup>1</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.

країн як на національному, так і міжнародному рівнях. Освіта дорослих розглядається і як соціальний індикатор людиновимірності політики держави, і як один із шляхів досягнення соціально-економічного добробуту, і як інструмент для просування ідей інформаційного суспільства й суспільства, заснованого на знаннях.

В останні роки помітно посилилася тенденція зростання культурно-освітніх потреб і запитів різних категорій дорослих. Для України актуальність неформальної освіти дорослих обумовлена багатьма чинниками, серед яких – труднощі щодо адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниженням рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації дорослого населення та відсутність необхідних навичок, небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чий батьки соціально та економічно не адаптовані у суспільстві. Особливу тривогу викликає становище сільських жителів, які через обмеженість у доступі до отримання професійної освіти є неконкурентоспроможними на формальному ринку праці. Водночас у державі недооцінюється роль і значення неформальної освіти дорослих для формування людського капіталу, економічного зростання держави тощо. Наприклад, в одному з останніх проектів Закону України «Про освіту» блок з освіти дорослих викладено в обсязі одного абзацу, а у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки», Законі України «Про вищу освіту» освіта дорослих взагалі не згадується.

У контексті зазначеного вище заслуговує на увагу досвід європейських країн у галузі освіти дорослих. Передусім вважаємо за доцільне візуалізувати три пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих в Європі, обґрунтованих 2013 р. Європейською Асоціацією Освіти дорослих на Європейській Комісії (Statement by the European Association for the Education of Adults on the European Commission's Communication on Rethinking Education)<sup>2</sup>:

I. Зростання значення неформальної освіти дорослих. У документі наголошено на необхідності й доцільності збільшення інвестицій в неформальне навчання, а також важливості подальшого розвитку, удосконалення різних методів та організаційних форм навчання на робочому місці. На думку Асоціації, розвивати неформальне навчання в період

---

<sup>2</sup> Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education. – URL: [http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea\\_statement\\_rethinkingeducation.pdf](http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea_statement_rethinkingeducation.pdf). – Загол. з екрану. – Мова англ.

кризи особливо важливо, оскільки це надає людям впевненість і стійкість в періоди економічної нестабільності.

II. Визнання необхідності й подальше поширення неперервної освіти. Йдеться про важливість комплексного підходу в організації формального, неформального, інформального навчання дорослих, оскільки зосередження винятково на підвищенні кваліфікації працюючих фахівців, збільшенні робочих місць задля економічного зростання призведе до посилення нерівності в освіті.

III. Визнання громадянського суспільства основним партнером у розвитку освіти. Особлива увага акцентується на важливості роботи в цьому напрямі неурядових організацій та організацій громадянського суспільства, насамперед, європейських асоціацій і національних зонтичних організацій з освіти дорослих.

Беззаперечним є те, що освіта впродовж життя, неперервна освіта, складником яких є неформальна освіта дорослих, являють собою сучасні освітні тренди у розвинених країнах світу. Навчання впродовж життя передбачає сприяння забезпеченню людей будь-якого віку рівним, відкритим доступом до якісного навчання, зростання інвестицій в людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Рада Європи визнала навчання впродовж життя одним із основних складників європейської соціальної моделі. Таке навчання є визначальним фактором щодо зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності населення й держави, що свідчить про відсутність обмеження винятково сферою освіти.

В Україні навчання впродовж життя поки що не визнано стратегічним напрямом розвитку вітчизняної системи освіти. Організаційні форми особистісно-професійного розвитку дорослих (як складова неформальної освіти) зазвичай пропонуються для представників окремих цільових груп – педагогів, психологів, управлінців, бізнесменів та ін. Водночас технології особистісно-професійного розвитку різних категорій дорослих (переважно – тренінги особистісного зростання, розвитку комунікативності, емпатійності, саморегуляції та ін.) у тренді й набули статусу престижних. У переважній більшості вони функціонують як комерційні проекти. Водночас реалії сьогодення привертають увагу до проблеми особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих, їх здоров'я та ефективної життєдіяльності, що зумовлює необхідність звернення до нових методичних підходів, якими передбачено врахування особливостей особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів жит-

тя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих.

На ринку праці неформальна освіта є необхідним інструментом реалізації програми «Європа 2020» [1]. На початку XXI століття в Україні неформальна освіта дорослих як освітній тренд набуває все більшого поширення. Така освіта сприяє формуванню громадянського суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб та адаптації різних категорій дорослих до конкретних виробничих й економічних умов регіонів, формування специфічної соціально-економічної поведінки особистості, сприяння саморозвиткові, самореалізації особистості через активну громадську, волонтерську діяльність і творче самовираження у різних галузях, набуття індивідуального соціального досвіду. Неформальна освіта здійснюється в навчальних закладах, громадських об'єднаннях, клубах, гуртках, центрах та ін., під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням офіційно визнаного документа. Саме неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, є важливим складником соціалізації індивіда, допомагає опановувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню.

В Україні неформальна освіта дорослих зреалізовується у формі навчально-просвітницьких ініціатив, поширених в усіх регіонах, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок різних категорій дорослих. Вона вирізняється значною варіативністю. Найбільшого поширення набули мистецький, оздоровчий, мовно-лінгвістичний, інформаційно-комунікаційний, психологічно орієнтований, реабілітаційний та інші напрями. Неформальна освіта дорослих здійснюється в університетах / клубах / центрах третього віку, будинках культури, музеях, бібліотеках, просвітницьких центрах, студіях / школах, центрах / майстернях ремесел (у т. ч. і при монастирях) та ін. У тренді курси, тренінгові заняття, майстер-класи з особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих та ін.

За нашим переконанням, у контексті освіти впродовж життя, неперервної освіти важливого значення набуває розвиток регіонів, які навчаються, а також міст, які навчаються, і суспільств, які навчаються. У багатьох європейських державах регіон, який навчається, є складником політики побудови активного громадянського суспільства й соціальної інтеграції. У пострадянському просторі моделі регіонів, що навчаються, успішно впроваджуються у Республіці Білорусь, Російській Федерації. У науковому дискурсі в Україні проблема регіонів, які навчаються, є новою. Водночас

уже здійснюються спроби її концептуалізації та запропоновано практико орієнтовані заходи щодо розроблення й упровадження моделі регіону, що навчається (на прикладі Львівської, Запорізької областей)<sup>3</sup>. У нашій країні проводяться Міжнародні Дні освіти дорослих. Так, 6-8 жовтня 2016 р. у Запорізькій області відбулися Міжнародні дні освіти дорослих. Цього року Запоріжчина прийняла міжнародну естафету від Львівської області. Головна мета акції – сприяння формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя, особистісному й професійному саморозвитку людини, позиціюванню Запорізької області як регіону, який навчається. Принагідно зазначити, що м. Мелітополь (Запорізька обл.) є першим і поки що єдиним на пострадянському просторі містом – членом Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, які навчаються, що офіційно отримало статус «Місто, яке навчається».

Слід наголосити, що неформальна освіта дорослих здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням офіційно визнаного документа. Відбувається розширення кола провайдерів освітніх послуг з освіти дорослих. Функціонують національні асоціації освіти дорослих<sup>4</sup>, громадські центри з освіти дорослих, некомерційні та комерційні центри освіти і професійної підготовки, перепідготовки різних категорій дорослих (безробітних, мігрантів, службовців та ін.). Створено ГС «Українська Асоціація освіти дорослих» (офіційний сайт: [www.uaod.org.ua](http://www.uaod.org.ua)), яка цього року стала членом Європейської Асоціації освіти дорослих. Розширюється коло недержавних громадських організацій, які сприяють наданню освітніх послуг дорослим. Набувають поширення центри освіти дорослих, які функціонують як самостійні інституції, і як структурні підрозділи навчальних закладів, організацій.

Відбувається розширення кола провайдерів освітніх послуг з неформальної освіти дорослих. В усіх регіонах України створено осередки освіти для різних категорій дорослих. Вони функціонують як самостійні інституції, а також як підрозділи загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів, бібліотек, музеїв та ін. Зокрема, у 2014 р. Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Бог-

<sup>3</sup> In MSPU held Discussion of adult education in the region [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.mdpu.org.ua/new/en/novosti-universiteta/1645-2015-01-30-17-05-30.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

<sup>4</sup> European Adult Education outside the EU / Uwe Gartenschlaeger (Ed.). – Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH, 2009. – P. 138.

дана Хмельницького та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України створено Науково-методичний центр освіти дорослих (м. Мелітополь, Запорізька обл.)<sup>5</sup>, у 2015 р. – Центр освіти дорослих (Народну школу) Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України і вечірньою (змінною) школою III ступеня № 18 Деснянського району м. Києва та ін. Доцільність створення таких центрів передусім зумовлюється потребою розширення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню, проведення спеціальних досліджень, активізації усіх форм освітньої діяльності, оскільки дорослі, які навчаються, мають потребу в особистісному й професійному зростанні. Розмаїттям освітніх послуг вирізняються заклади для старших дорослих (Школа людей поважного віку при Історично-мистецькому центрі «Стара Школа» (с. Тарасівка, Києво-Святошинський район), Клуб для людей третього віку «Друга молодість» (м. Ірпінь, Київська обл.)), заклади, спрямовані на розвиток міжгенераційного діалогу, професійних навичок молоді та дорослих (Сколівський центр освіти дорослих (Львівська обл.), Навчально-просвітницький комплекс «Бучанський центр освіти дорослих «Логос» (Київська обл.), Громада «Козацька варта» (м. Бориспіль, Київська обл.), мережа Центрів освіти дорослих у Яворівському районі Львівської області на базі бібліотек і будинків культури та ін.).

В Україні поступово набувають популярності академії, університети третього віку, клуби активного довголіття та ін. Водночас такі інституції давно поширені в європейській андрагогічній практиці. За змістовим спектром діяльності їх можна вважати центрами освіти дорослих, які дають можливість людям третього віку підвищувати життєвий тонус, зміцнювати дух, покращувати емоційний і фізичний стан, долати соціальну ізоляцію, приймати свій вік та ін., а також опановувати іноземні мови та комп'ютерну грамотність, отримуючи позитивні емоції, краще розуміючи культуру і традиції інших народів; а також займатися рукоділлям і вчитися вишивати стрічками; відвідувати психологічні тренінги, які допомагають вирішувати життєві проблеми, підтримувати гармонію й оптимізм, і багато іншого. Такі заклади неформальної освіти функціонують у багатьох містах, окремих селах і сприяють розвитку творчого потенціалу, взаємодопомоги та самопомоги, оздоровленню без ліків людей третього віку.

<sup>5</sup> Прийма С.М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.М. Прийма. – К., 2015. – С. 23-24.



З кожним роком усе більшого поширення *набуває навчання на виробництві, внутрішньофірмове навчання* – відкрита, інноваційна, самостійна, гнучка, адаптивна структура для забезпечення випереджувального розвитку персоналу організацій, що передбачає врахування особливостей контингенту слухачів, єдність і взаємозв'язок професійного навчання з самоосвітньою діяльністю, саморозвитком, зв'язки з соціальними партнерами та ін. Серед позитивних прикладів навчання на виробництві – ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» (УДП, м. Ізмаїл Одеської області), яке зараз є найбільшою судноплавною компанією як в Україні, так і в Західній Європі. Навчання і підвищення кваліфікації морських і річкових спеціалістів підприємства забезпечує Учбовий центр – відокремлений структурний підрозділ ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», заснований в 1989 р. на базі Ізмаїльської мореплавної школи та навчально-курсowego комбінату Дунайського пароплавства. Центр забезпечує якісну підготовку морських і річкових спеціалістів плавкладу для Українського Дунайського пароплавства та інших судноплавних компаній на основі вимог Міжнародної конвенції (STCW-78/95, SOLAS – 74/88, MARPOL – 73/78).

У Відкритому акціонерному товаристві «Харківський тракторний завод» (ВАТ ХТЗ) підготовка нових робітників на заводі виконується на виробничо-навчальній базі відділів кадрів та технічного навчання, а також безпосередньо в структурних підрозділах заводу, при наявності навчальних класів і навчального обладнання (майстерень); шляхом індивідуального та групового навчання; на курсах, що організуються відділами кадрів та технічного навчання<sup>6</sup>.

Інноваційністю підходів до навчання на виробництві вирізняється Університет Арселорміттал в Україні – навчальний центр ПрАТ «Арселорміттал Кривий Ріг», де працівники підприємства мають можливість отримувати нові знання, розвиватися та обмінюватися професійним досвідом. Університет Арселорміттал в Україні – одна з філій корпоративного Університету Арселорміттал (Люксембург), які функціонують в Іспанії, Канаді, Південній Африці та Чехії. Місія Університету Арселорміттал – допомагати співробітникам компанії Арселорміттал «Навча-

<sup>6</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.



тися – Розвиватися, Об’єднуватися». Структуру Університету Арселорміттал в Україні складають 10 функціональних Академій і Навчальний центр робочих професій ПАТ «Арселорміттал Кривий Ріг». Навчання здійснюється за розробленими планами і програмами висококласних фахівців з усього світу. Важливо, що підприємство підтримує ідеї освіти впродовж життя. Умови для навчання створено не лише для дорослих працівників підприємства, а й для їхніх дітей (безкоштовне навчання у Школі англійської мови «SmartStart English with ArcelorMittal», Школі ІТ-технологій «SmartStart IT with ArcelorMittal» та ін.).

Серед здобутків у розвитку неформальної освіти дорослих доцільно виокремити розроблення Концепції освіти дорослих в Україні (автор – проф. Л.Б. Лук’янова) (2011 р.); створення центрів освіти дорослих при навчальних закладах різних типів; створення у складі Науково-методичної комісії з організаційно-методичного забезпечення вищої освіти МОН України (НМК 15) зокрема підкомісію 301 «Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання» (2016 р.); участь науковців і педагогів-практиків у грантових програмах у галузі освіти дорослих, грамотності й неформального навчання; посилення ролі місцевих громад, зростання мережі недержавних громадських організацій, які зреалізують освітні ініціативи для дорослих (Інститут з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International, Українська Асоціація освіти дорослих, Західноукраїнський ресурсний центр, ІДЦ «Інтеграція та розвиток», БО «Світло надії», ГО «Центр Поділля-Соціум», ГО «Імпульс», ГО «ОМЦ ПЛЮС», ГО «Громада «Козацька варта», ТКЯ «Гостинець» та багато інших); видання збірників наукових праць, наукових і практико орієнтованих журналів з питань формальної і неформальної освіти дорослих («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (видається з 2009 р.; архів номерів журналу розміщено на сайті: <http://olgabanit.wix.com/osvitadoroslyh#!-/cd1t>), «Територія успіху» (видається з 2015 р.) та ін.); створення перших каталогів провайдерів послуг з освіти дорослих<sup>7</sup>, які, беззаперечно, слугують своєрідним дороговказом для різних категорій дорослих щодо можливостей особистісного й професійного зростання.

Як відомо, якість освіти дорослих, і неформальної освіти як її складника, залежить від багатьох взаємопов’язаних факторів (матеріально-тех-

<sup>7</sup> Каталог провайдерів послуг з освіти дорослих м. Львова та Львівської області / ЗУРЦ; Представництво DVV International в Україні. – Львів: Вид ФОП Ніколаєнко, 2015. – 60 с.; Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону / кол. упор., за заг. ред. С. Прийми. – Мелітополь: Вид. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – 58 с.

нічного, соціального забезпечення та ін.), а також професіоналізму, професійної компетентності педагогів, продуктивності взаємодії суб'єктів навчання та ін. Проблема забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення актуалізує нагальність підготовки досвідченого висококваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку у галузі освіти дорослих. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що підготовка педагогічного персоналу для освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців, і в структурі вищих навчальних закладів більшості розвинених зарубіжних країн існують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження й підготовку фахівців-андрагогів. Загалом підготовка фахівців для сфери освіти дорослих здійснюється через вищі навчальні заклади (інститути), магістратуру і докторантуру, мережу програм додаткової професійної освіти (на базі університетів), а також шляхом використання різноманітних джерел для самовдосконалення, самоосвіти з метою особистісного й професійного зростання. В Україні актуальності набуло розроблення нових і вдосконалення наявних навчальних програм, їх методичного забезпечення для підготовки просвітян дорослих у форматі формальної, неформальної освіти, а також програм для ВНЗ у контексті неперервної освіти; розроблення державного освітнього стандарту вищої освіти за спеціальністю «Андрогогіка», пакету документів щодо введення спеціальності «Андрогогіка» до переліку спеціальностей і її науково-методичного забезпечення, а в майбутньому – введення професії «андрагог» до класифікатора професій України.

*Вкрай важливим є розвиток освіти внутрішньо переміщених осіб, воїнів – учасників АТО, військовослужбовців, які постраждали у ході бойових дій, а також під час участі в операціях з підтримання миру і безпеки, які потребують реабілітаційних заходів у поєднанні з особистісним розвитком, професійною перепідготовкою, дорослих безробітних, інвалідів та інших категорій дорослих. Потребують розв'язання проблеми організаційно-управлінського, інформаційного та фінансового забезпечення неформальної освіти дорослих; розвитку неформальної освіти для осіб, що мають обмежений доступ до формального ринку освітніх послуг: безробітні у містах (включаючи безробітну молодь), люди з обмеженими можливостями; сільське населення); люди з низьким рівнем доходу, у т. ч. зайняті у соціальній бюджетній сфері; люди з сімейними обов'язками (самотні мати / батько, особи, які працюють, що мають непрацевдатних утримувачів, багатодітні сім'ї); особи старшого віку (пенсіонери) у містах і селах; маргіналізовані групи (мігранти, безхатні громадяни, особи, що*

відбувають покарання / колишні ув'язнені) та ін. Серед найближчих перспектив – розроблення плану дій з освіти дорослих, навчання впродовж життя, який має бути інтегрованим до стратегічних державних освітніх програм і програм зниження бідності, зубожіння населення, а також до інших пріоритетних соціально-економічних планів і програм.

Актуальними для України є розроблення правового забезпечення освіти різних категорій дорослих, формування мотивації дітей, молоді та дорослих до освіти впродовж життя, інтеграція зусиль усіх зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих, що у подальшому сприятиме стійкому розвитку суспільства, вдосконаленню й самоактуалізації кожної людини, формуванню особистісної мобільності, здатності до опанування нових знань, прийняття нестандартних рішень. В основу розроблення нормативного, науково-методичного складників освіти дорослих має бути покладено комплексне оцінювання, аналіз тематичного спектру навчальних потреб дорослих громадян, а також можливостей їх задоволення, оцінка якості, територіальної і фінансової доступності різних типів освітніх програм. Слід додати, що країни зі здобутками у галузі формальної і неформальної освіти дорослих характеризуються її підтримкою як на рівні держави, так і рівні громад; мають розвинену нормативно-правову базу у цій галузі.

Аналіз світового й вітчизняного досвіду неформальної освіти дорослих свідчить про наявність широкого спектру освітніх послуг для різних категорій дорослих, важливість їх значення для розвитку особистісного й професійного потенціалу громадян. Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що серед основних здобутків у розвитку неформальної освіти дорослих в Україні є створення й функціонування центрів освіти для різних категорій дорослих, формування й розвиток регіонів / міст, які навчаються, внутрішньофірмового навчання. Розвиток неформальної освіти дорослих пов'язаний з проблемами соціалізації громадян у контексті формування суспільства знання, громадянського суспільства, необхідністю підготовки людей до розв'язання питань, які можуть вплинути на згуртованість суспільства, стабільність життя та ін.

Обґрунтовано актуальність проблеми неперервної освіти дорослих у сучасних соціально-економічних умовах. Проаналізовано пріоритетні напрями розвитку європейської освіти дорослих. Акцентовано увагу на необхідності розширення кола провайдерів послуг з неформальної освіти дорослих в Україні. Обґрунтовано при-

оритетність розвитку неформальної освіти дорослих. Схарактеризовано різновікові практики неформальної освіти дорослих в Україні. Наголошено, що підґрунтя розробки нормативної, науково-методичної складових освіти дорослих складають комплексна оцінка, аналіз тематичного спектру навчальних потреб дорослих громадян, а також можливостей їх задоволення, оцінка якості, територіальної і фінансової доступності різних типів освітніх програм. Висвітлено деякі аспекти діяльності центрів освіти дорослих. Окреслено пріоритетні напрями розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. Наголошено на необхідності консолідації зусиль громадського, державного, ділового секторів з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих, розвитку громадянського суспільства в Україні.

**Ключові слова:** неперервна освіта, неформальна освіта дорослих, освіта впродовж життя, тренди освіти дорослих, центри освіти дорослих, провайдери освітніх послуг

**Abstract:** The relevance of adult education in the modern socio-economic conditions is substantiated in the article. The analysis of the priority areas for European adult education has been conducted. The attention to the needs for expansion of the service providers for non-formal adult education has been drawn. The priority of non-formal adult education development has been grounded. The characteristic of different age practices in the Ukrainian adult education has been determined. It has been emphasized that the development of the regulatory framework, scientific and methodological components of non-formal adult education constitute a comprehensive assessment, analysis of the thematic spectrum of adult learning needs and opportunities for their satisfaction, quality assessment of the territorial and financial accessibility of the various types of educational programs. The article deals with some aspects of non-formal adult education centers. The priority areas of adult education in Ukraine have been outlined. The necessities in consolidating the efforts of public, government, and business sectors to the development of education for different categories of adults, and in the development of civil society in Ukraine have been emphasized.

**Keywords:** adult education, life-long education, trends in adult education, adult education centers, providers of educational services

## Бібліографія

- Каталог провайдерів послуг з освіти дорослих м. Львова та Львівської області / ЗУРЦ; Представництво DVV International в Україні. – Львів: Вид. ФОП Ніколаєнко, 2015. – 60 с.
- Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону / кол. упор., за заг. ред. С. Прийми. – Мелітополь: Вид. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – 58 с.

- 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.: Вид. Педагогічна думка, 2016. – С. 128-138.
- Прийма С.М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / С.М. Прийма. – Київ, 2015. – С. 23-24.
- 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.
- European Adult Education outside the EU / Uwe Gartenschlaeger (Ed.). – Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH, 2009. – P. 138.
- In MSPU held Discussion of adult education in the region [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.mdpu.org.ua/new/en/novosti-universiteta/1645-2015-01-30-17-05-30.html>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
- Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education. – URL: [http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea\\_statement\\_rethinkingeducation.pdf](http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea_statement_rethinkingeducation.pdf). – Загол. з екрану. – Мова англ.

CZĘŚĆ VI

**Wokół kontekstów kształcenia  
zawodowego i ustawicznego.  
Przegląd badań**

---

ЧАСТИНА VI

**Щодо контекстів професійної  
і неперервної освіти.  
Огляд досліджень**

---

PART VI

**Around the contexts of professional  
and lifelong education.  
The review of the reasearch**



Sebastian Taboř

---

**REFORMA EDUKACJI, W TYM KSZTAŁCENIA  
ZAWODOWEGO NA TERENIE CZECH  
W LATACH 1743-1925**

**РЕФОРМИ ОСВІТИ, ЗОКРЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ  
НА ТЕРИТОРІЇ ЧЕХІЇ В 1743-1925 РОКАХ**

**REFORM OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING  
IN THE CZECH REPUBLIC IN 1743-1925**

Powstania zrębów czeskiego szkolnictwa można upatrywać już w działalności Cyryla i Metodego, którzy przybyli na te tereny w IX wieku w celu nawrócenia Wielkich Moraw na chrześcijaństwo. Tworząc fundament pierwszego Kościoła chrześcijańskiego, zakładali także pierwsze szkoły, w których uczono w języku starosłowiańskim. Duchowni zapoznawali przyszłych i aktualnych wiernych z nauką Kościoła.

Tworzenie systemu edukacji ma związek z kształtowaniem się struktury nowej wiary. Z kroniki Kosmasa dowiadujemy się, że św. Waclaw, książę czeski, swoje wykształcenie zdobywał w miejscowości Budeč, gdzie w X wieku działała szkoła. Był to jeden z najlepiej wykształconych władców w ówczesnych Czechach. W 1068 roku przy katedrze św. Wita powstała szkoła katedralna. Podobna szkoła, założona prawdopodobnie w 1073 roku, działała przy katedrze św. Waclawa w Ołomuńcu. Praga oraz Ołomuniec w XI wieku wyrastały na dwa ważne ośrodki kształcenia. W XIII wieku ważnym ośrodkiem kształcenia stało się Brno<sup>1</sup>.

Wielki wpływ na poziom wykształcenia zdobywanego na terytorium Królestwa Czech miał uniwersytet założony przez Karola IV w 1348 roku.

---

<sup>1</sup> M. Somr, *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha 1987, s 29-31.



Zgodę na utworzenie uczelni wydał papież Klemens VI, który – jeszcze jako Piotr Roger, zakonnik benedyktyński – był wychowawcą oraz nauczycielem cesarza, przebywając na francuskim dworze Filipa Pięknego. Był to 32. uniwersytet założony na terenie Europy. W momencie powstania uczelnia miała cztery wydziały: teologiczny, filozoficzny, medyczny i prawniczy. Uniwersytet ten w znaczny sposób przyczynił się do podwyższenia poziomu wykształcenia obywateli czeskich. Znaczenie uniwersytetu było ogromne. Wykształcił on wielu wybitnych uczonych, w tym między innymi Jana Husa – profesora filozofii oraz późniejszego rektora praskiej uczelni. Husowi przyświecała idea kształcenia wszystkich warstw społecznych, co nie spodobało się Kościołowi.

Nie bez znaczenia jest działalność Towarzystwa Jezusowego, które zostało sprowadzone na terytorium Czech w 1556 roku. Ich najważniejszym centrum pracy dydaktycznej i naukowej było Klementinum w Pradze. Obok szkół łacińskich jezuici zakładali także szkoły dziecięce, w których uczyli pisać i czytać po czesku. Jezuici dzięki wsparciu władcy w 1562 roku utworzyli Akademię Ferdynanda. W 1654 uczelnia została połączona z Uniwersytetem Praskim, dzięki czemu powstał Uniwersytet Karola-Ferdynanda. Jezuici poprzez akademię oraz Uniwersytet Karola-Ferdynanda wykształcili pokaźną liczbę osób, stanowiących elitę Europy.

Wielkie zasługi na polu edukacji ma czeski uczyony Jan Amos Komeński. Jednakże zręby czeskiego systemu kształcenia tworzyły się za panowania Marii Teresy, która wprowadziła obowiązek szkolny dla wszystkich poddanych swojego cesarstwa w wieku 6-12 lat. Było to podyktowane względami pragmatycznymi. Następował dynamiczny rozwój przemysłu, gospodarki i w związku z tym cesarstwo, którym władała Maria Teresa, potrzebowało ogromnej ilości wykwalifikowanej kadry.

Przed 1740 rokiem edukacja odbywała się w szkołach tworzonych przy parafiach oraz klasztorach. Ówczesne kształcenie nie miało takiego masowego charakteru, jaki nadała Maria Teresa. Ustanowienie tego obowiązku spowodowało, że uczniami stała się duża liczba dzieci, w związku z czym cesarzowa musiała się postarać o budynki, w których należało umieścić nowych uczniów. Szkoły budowano w praktyce w tych miejscowościach (na wsi, w mieście), gdzie mieszkała populacja uczniowska. Zdaniem monarchini budowę potęgi gospodarczej kraju należało rozpocząć od reformy edukacji, ponieważ cesarstwo potrzebowało wykształconych urzędników, którzy pomagaliby władcy w sprawnym zarządzaniu państwem. Obowiązek szkolny został wprowadzony przez Marię Teresę także dlatego, iż dostrzegała wpływ epoki oświecenia na mentalność swych poddanych.

Obowiązek szkolny w Cesarstwie Austriackim na ziemiach czeskich został wprowadzony dekretem z dnia 30 grudnia 1745 roku. Dotyczył zwłaszcza dzieci wywodzących się z najniższych warstw społecznych. Wszystkich przedmiotów uczył jeden nauczyciel. Początkowo wydzielono trzy rodzaje szkół: normalne, główne i ogólne. Szkoła była całkowicie zależna od państwa, które kontrolowało każdy przejaw aktywności placówki.

Początkowo reformę oświaty opracował i przeprowadził Gerhard von Swieten. W tym celu w 1759 roku Maria Teresa powołała Nadworną Komisję Edukacji, która miała za zadanie podniesienie jakości kształcenia. Na jej czele stanął Johann Ignaz von Felbiger, który założył ponad 500 szkół ludowych. Sam pisał podręczniki, na podstawie których uczono młodzież. Rok szkolny podzielił na dwa semestry: zimowy i letni, a swoje poglądy na edukację zawarł w książce pt. *Školský řád*, którą wydał w 1774 roku.

W 1775 roku na terenie Czech funkcjonowały szkoły parafialne, tzw. *trivium*, w których uczono: czytania, liczenia, pisania, podstaw gospodarzenia oraz katechizmu. Placówki te były zakładane przy parafiach i określano je mianem filialnych. Dziewczynki uczyły się dodatkowo szycia i szydełkowania. Edukacja była prowadzona początkowo w języku czeskim. Nauka trwała dwa lata. Po jej zakończeniu uczniowie trafiali do szkół głównych, znajdujących się w miastach. W szkołach tego typu uczniowie zdobywali wiedzę z zakresu geometrii, rysunku i łaciny. Językiem wykładowym w klasie pierwszej i drugiej był jeszcze czeski, ale potem – już tylko język niemiecki<sup>2</sup>.

Ostatnim typem szkół były placówki oświatowe określane mianem normalnych. Były to szkoły czteroklasowe, gdzie młodzież uczyła się przedmiotów, które były realizowane w poprzednich etapach – tym razem jednak w zakresie rozszerzonym. Po ukończeniu szkoły normalnej najzdolniejsi uczniowie trafiali do gimnazjów, by po ich ukończeniu kontynuować naukę w gimnazjum (potem na poziomie wyższym), a przede wszystkim na uniwersytecie w Pradze.

Nadzór nad szkołami (*trivium*) sprawował proboszcz parafii, w której instytucja ta działała, natomiast nad szkołami głównymi i normalnymi – Obwodowa Komisja Szkolna. Każdy rodzic był zmuszony posłać dziecko do szkoły publicznej, w której musiało ono zdobywać wiedzę przez minimum 6-7 lat, począwszy od 6. roku życia, aż do ukończenia 12 lat. Jeżeli kogoś było stać na opłacenie prywatnego nauczyciela, wówczas dziecko uczyło się w domu. Opłata za kształcenie wynosiła jeden grajcar za tydzień nauki w szkole na

<sup>2</sup> A. Vališová, H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele – Školský systém v českých zemích*, Praha 2007, s. 70.

wsi oraz dwa grajczary w mieście. Gdy ktoś nie był w stanie zapłacić tej kwoty, musiał się postarać o stosowne zaświadczenie, które zwolniłoby tę osobę z opłaty. Obowiązek szkolny dotyczył także dziewcząt. Nieposyłanie dziecka do szkoły było zagrożone karą pieniężną lub więzieniem. Nauczycielom wolno było uczyć tylko na podstawie materiałów zatwierdzonych przez stosowne władze oświatowe. Nie mogli oni podejmować dodatkowej pracy<sup>3</sup>.

Maria Teresa dekretem z 25 września 1775 roku przeprowadziła również na terytorium Czech reorganizację szkolnictwa średniego i gimnazjalnego. Wydatnie pomógł jej w tym Gratian Marx, który ustanowił najpierw pięcioklasową szkołę średnią, by następnie edukację na tym etapie wydłużyć do sześciu lat. Nauka odbywała się w języku niemieckim, a od trzeciej klasy uczniowie uczyli się także języka łacińskiego. Przez pierwsze trzy lata uczniowie uczyli się w tzw. klasach gramatycznych, w pozostałych dwóch zaś – w klasach humanistycznych. Uczniowie zdobywali wiedzę z zakresu: religii, historii, retoryki, matematyki, nauk przyrodniczych, języka greckiego i łacińskiego. Pod koniec każdej klasy uczniowie zdawali egzaminy. W klasach gramatycznych lekcję prowadził jeden nauczyciel, uczący wszystkich przedmiotów. W klasach humanistycznych uczyli nauczyciele przypisani tylko do jednego przedmiotu.

W sumie do roku 1775 Maria Teresa na terytorium Czech założyła 1891 szkół parafialnych – *trivium*, 17 szkół dla dziewcząt, 12 szkół głównych oraz 1 normalną, w których kształciło się około 30 tysięcy uczniów. Z powodu tak wielkiej ilości placówek edukacyjnych cesarzowa miała stały niedobór nauczycieli, w związku z czym musiała korzystać z usług Kościoła katolickiego, który dysponował dużym zastępem duchownych mających odpowiednie wykształcenie, by pracować na niwie oświatowej<sup>4</sup>.

Następny rozwój nastąpił po roku 1775. W latach 1775 – 1869 na terenie Czech Habsburgowie założyli 6246 szkół z językiem czeskim, a liczba uczniów wynosiła ponad 900 tysięcy<sup>5</sup>. Należy wspomnieć o tym, że na ziemiach Korony Czeskiej powstawało więcej szkół niż na terytorium Cesarstwa Austriackiego, nad którym także władzę sprawowała Maria Teresa oraz jej następcy. Tak duża liczba szkół spowodowała, że ludność czeska – choć politycznie zależna od Habsburgów – mogła się intelektualnie rozwijać, co miało niebagatelne znaczenie dla rozwoju kultury i sztuki na terytorium czeskim<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> M.N. Kuzmin, *Vývoj školství a vzdělání v Československu*, Praha 1998, s. 4-54.

<sup>4</sup> Tamże, s. 56.

<sup>5</sup> R. Váňová, *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, Praha 1986, s. 34.

<sup>6</sup> M.N. Kuzmin, *Vývoj školství...*, dz. cyt., s. 55-58.

Maria Teresa stworzyła fundament pod rozwój szkolnictwa na terenie Czech, lecz nauka w tych szkołach odbywała się przede wszystkim w języku niemieckim. Według wizji cesarskiej każdy poddany miał się nauczyć czytać, pisać i liczyć. Szkoły zakładane były przy manufakturach i parafiach, a każdy uczeń miał poświęcać na czytanie i pisanie minimum godzinę dziennie. Jednakże możliwość darmowego uczenia się wiązała się z obowiązkiem odpracowania tego przywileju w manufakturach. Maria Teresa musiała najpierw stworzyć zręby szkolnictwa podstawowego, by potem – pod koniec swojego panowania – myśleć o opracowaniu i zbudowaniu szkolnictwa średniego oraz zawodowego. Cesarstwo, które terytorialnie było duże, potrzebowało do ugruntowania swojej pozycji w Europie również ludzi wykształconych w różnych dziedzinach. Bynajmniej Marii Teresie nie chodziło oto, aby każdy obywatel czeski był człowiekiem z wykształceniem wyższym, lecz o to, by zdobył takie przygotowanie, które nie tylko pomogłoby mu się utrzymać, ale także przyczyniłoby się do budowy gospodarczej i kulturalnej potęgi cesarstwa. Rozwój przemysłu, a szczególnie rewolucja przemysłowa w latach 30. XIX wieku, wywołał potrzebę kształcenia specjalistów, których nowy przemysł potrzebował. Habsburscy władcy panujący nad terytorium czeskim dostrzegli wówczas potrzebę rozpoczęcia reformy kształcenia zawodowego. W latach 1800 – 1869 odnotowywano, że coraz więcej ludności czeskiej ma opanowaną umiejętność czytania, pisania i liczenia. Pod koniec 1869 roku prawie 70% Czechów deklarowało opanowanie wspomnianych wcześniej umiejętności. Poza tym pod koniec 1890 roku tylko 3% ludności czeskiej nie opanowało tych umiejętności<sup>7</sup>.

Ważną datą w tworzeniu się zrębów systemu edukacji na terenie Czech był rok 1848, w którym utworzono Ministerstwo Kultury i Kształcenia, które zajmowało się przede wszystkim kształceniem na poziomie średnim i wyższym oraz instytucjami o charakterze religijnym, naukowym i artystycznym.

Przełomowy okazał się również rok 1869. Wówczas bowiem zostało uchwalone prawo oświatowe opracowane przez ministra oświaty Leopolda Hausnera (z tego względu prawo to nazywano prawem Hausnera). Nowe prawo oświatowe ustanowiło obowiązkową edukację w ośmioklasowej szkole ogólnej i miejskiej, rozszerzyło zakres materiału, z którym byli zapoznawani uczniowie na każdym etapie kształcenia. Naukę podzielono na dwa stopnie. Na pierwszym, jak i na drugim stopniu uczeń kształcił się przez cztery lata.

Należy także scharakteryzować typy szkół, jakie wyłoniły się w wyniku uchwalenia prawa Hausnera. Prawo to uwzględniało powołanie szkoły ogól-

<sup>7</sup> Tamże, s. 71.

nej i miejskiej o charakterze publicznym i państwowym. Istniała też możliwość powołania szkół prywatnych oraz nauki w domu – po stworzeniu przez rodziców odpowiednich warunków, które by to umożliwiały. Ponadto każdego rodzica, który nie dopełnił obowiązku posłania dziecka do szkoły, czekała kara finansowa (od 1 do 20 florenów) lub kara więzienia (od 1 do 4 dni)<sup>8</sup>. Nauka trwała przez pięć dni w tygodniu, po sześć godzin na każdy dzień: cztery godziny do południa i dwie godziny po południu.

Jak już wcześniej nadmieniono, zezwalano na zakładanie szkół prywatnych, co na owe czasy było ewenementem. W szkołach ogólnych, które stanowiły odpowiednik szkoły podstawowej, uczono: języka, pisania, liczenia, realioznawstwa<sup>9</sup>, wychowania fizycznego oraz religii. Dziewczęta, które także objęła obowiązkowa edukacja, uczyły się dodatkowo szycia, gospodarowania i szydełkowania. Dzieci były posyłane do szkoły już w 6. roku życia i uczyły się obowiązkowo do osiągnięcia wieku 14 lat. Należy także nadmienić, że edukacja była bezpłatna, a od 1870 roku kategorycznie zakazano w szkołach stosowania kar fizycznych<sup>10</sup>. W tym samym roku wydano rozkład nauczanego materiału dla każdego typu szkół. Natomiast w 1872 roku opublikowano osnovy dla szkół miejskich oraz plany wynikowe<sup>11</sup>.

Innym rodzajem kształcenia średniego była tzw. szkoła realna. Edukacja w tego typu szkołach kładła nacisk na przedmioty przyrodniczo-matematyczne. Uczeń zdobywał wykształcenie średnie zawodowe, a edukacja trwała sześć lat. Z powodu małej ilości szkół zawodowych szkoła realna zaczęła pełnić rolę szkół średnich zawodowych. Sytuacja zmieniła się dopiero w latach 60. XIX wieku, gdy szkoły realne mogły prowadzić kształcenie ogólne.

W drugiej połowie XIX wieku nastąpił dynamiczny rozwój przemysłu, co miało swoje konsekwencje podczas reformowania kształcenia zawodowego. Wówczas na terytorium Czech, które było zależne od Habsburgów, tworzono kolejne rodzaje szkół zawodowych, określane mianem przemysłowych. Ich rozwój nastąpił za panowania cesarza Franciszka Józefa<sup>12</sup>. Również za jego panowania Cesarstwo Austriackie podpisało konkordat z państwem papieskim – Watykanem, co spowodowało, że duchowieństwo miało wpływ na kształt edukacji na każdym etapie. Dokonano modyfikacji programów nauczania. Na terenie Czech zezwolono, by w szkołach uczono w języku cze-

<sup>8</sup> Z. Veselá, *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno 1992, s. 26-34.

<sup>9</sup> Był to przedmiot, na którym uczniowie zdobywali najnowsze wiadomości o państwie.

<sup>10</sup> A. Vališová, H. Kasíková, *Pedagogika pro...*, dz. cyt., s. 73-75.

<sup>11</sup> Tamże, s. 70-72.

<sup>12</sup> Tamże, s. 73.

skim. Miało to także związek z odejściem od idei absolutyzmu oraz uchwaleniem w 1869 roku tzw. ustawy grudniowej. Dzięki tej ustawie zwiększono między innymi dostępność bezpłatnej edukacji i – co istotne – wydłużono czas obowiązkowej edukacji, którą zapewniało państwo. Wspomniany akt prawny określał wymagania dla przyszłych nauczycieli. Był on tak dobrze opracowany, że z niewielkimi poprawkami dotrwała do 1918 roku<sup>13</sup>.

Po tym, jak 28 października 1918 roku Czechosłowacja uzyskała niepodległość, postanowiono (2 listopada 1918 roku) utworzyć dwanaście urzędów<sup>14</sup>, w tym Urząd Szkolnictwa i Oświaty Narodowej. Składał się on z ośmiu wydziałów: szkolnictwa narodowego, szkolnictwa średniego, szkolnictwa zawodowego, szkolnictwa wyższego, oświaty narodowej, związków religijnych, legistacyjnego oraz współpracy z zagranicą<sup>15</sup>.

W latach 1918 – 1925 było aż pięciu ministrów oświaty: Gustav Habrman, Josef Šusta, Vavro Šrobár, Rudolf Bechyně oraz Ivan Markovič. Praktycznie co 1,5 roku pojawiał się nowy minister, który nie miał odpowiedniego doświadczenia oraz wiedzy. Z tego też powodu ministrowie praktycznie w całości zaadaptowali dla potrzeb odrodzonego państwa austro-węgierski system kształcenia. Ministrom wydawało się, że nie ma potrzeby tworzenia całkowicie nowego systemu oświaty, jeśli sprawdził się ten cesarski. W maju 1919 roku uchwalono kolejną ustawę edukacyjną, dzięki której w Czechosłowacji zwiększono ilość szkół najróżniejszego typu na wszystkich etapach kształcenia. Szkołę można było utworzyć w tych gminach, w których uczniów było co najmniej 40. Nauka prowadzona była w języku narodowym uczniów. Ustawa omawiała także kwestię kwalifikacji nauczycieli. Nauczycielem mógł być każdy obywatel Czechosłowacji bez względu na wyznawaną wiarę – ale z pedagogicznym i przedmiotowym wyższym wykształceniem<sup>16</sup>.

W 1921 roku prawie 97% społeczeństwa czeskiego deklarowało opanowanie sztuki czytania i pisania<sup>17</sup>. Jest to dowód na znaczny kapitał wiedzy, jakim dysponowała Czechosłowacja. Ponadto ministrowie oświaty nie potrafili rozwiązać kwestii odpowiedniej podstawy programowej, która scaliłaby państwo – różnorodne pod względem narodowościowym. Każdy z nich miał własny pomysł na unormowanie stosunków czesko-niemieckich poprzez system edukacji.

<sup>13</sup> J. Dobeš, Z. Hledíková, J. Janák, *Dějiny správy v českých zemích. Od počátku státu po současnost*, Praha 2007, s. 331.

<sup>14</sup> Nie używano nazwy „ministerstwo”, ponieważ uznawano ją za niedemokratyczną.

<sup>15</sup> J. Dobeš, Z. Hledíková, J. Janák, *Dějiny správy...*, dz. cyt., s. 338-441.

<sup>16</sup> T. Kupr, *Vývoj České školské správy na našem území*, Praha 2015, s. 45-56.

<sup>17</sup> M.N. Kuzmin, *Vývoj školství...*, dz. cyt., s. 176.



System szkolnictwa w wolnej Czechosłowacji po roku 1918 był wynikiem starań między innymi Františka Drtiny, który pełnił funkcję sekretarza prezydenta Tomaša Masaryka. Drtina uważał, że budowanie przyszłości państwa należy rozpocząć od zreformowania kształcenia, będącego kluczem do umacniania świadomości narodowej. Twierdził, iż procesowi nauczania powinni podlegać wszyscy obywatele nowego państwa, w tym kobiety.

Na początku formowania się państwa czechosłowackiego dosyć często padały pytania o szkolnictwo, jednakże miały one charakter polityczny, ponieważ zagadnieniem tym zajmowali się wykwalifikowani urzędnicy, którzy o szkolnictwie mieli mgliste pojęcie. W związku z tym propozycja systemu kształcenia w nowej rzeczywistości politycznej kraju była mocno związana z systemem opracowanym w 1869 roku. System ten obowiązywał w Czechosłowacji aż do 1945 roku.

W Czechosłowacji postanowiono wprowadzić obowiązek szkolny od 6. roku życia. Obowiązek ten miał trwać do osiągnięcia wieku 15 lat<sup>18</sup> (tak jest do dzisiaj). Edukacja ta dzieliła się na dwa stopnie. Pierwszy stopień trwał od 6. do 11. roku życia. Klasa pierwsza i druga uczyły się razem, co powodowało szybsze przyswajanie wiedzy przez dzieci z niższej klasy (dzieci z klasy drugiej natomiast utrwały wiedzę zdobytą w klasie pierwszej). Dopiero nauka w klasie trzeciej odbywała się bez łączenia z inną, wyższą klasą. W klasie piątej uczniowie byli przygotowywani do przejścia na drugi stopień, który trwał trzy lata. Edukacja na tym etapie prowadzona była już na poziomie rozszerzonym. Uczniowie więcej pracowali samodzielnie, a nauczyciel był pewnego rodzaju facylitorem. Duży nacisk kładziono na indywidualne potrzeby edukacyjne i w zasadzie dopiero w ostatniej klasie drugiego stopnia uczeń miał decydować, czego chciał się uczyć, by w ten sposób można było ukierunkować jego edukację na określoną specjalizację. Głównym propagatorem takiego kształcenia był Václav Příhoda, lecz w rzeczywistości w szkolnictwie czechosłowackim nie respektowano ideału demokracji. Tak naprawdę nie brano pod uwagę zdolności oraz potrzeb edukacyjnych uczniów<sup>19</sup>. Ważnym elementem były oceny szkolne. Oceny te były pięciostopniowe: jedynka (1) stanowiła oceną najlepszą, a piątka (5) – najgorszą. Jest to wzór austriacki, który obowiązywał już w czasach reform Marii Teresy.

Szkoły średnie były dwójakiego rodzaju: ośmioletnie gimnazja oraz siedmioletnie szkoły realne. Do tych szkół mogli wstąpić uczniowie klasy czwar-

<sup>18</sup> Obecnie w tej sprawie niewiele się zmieniło. Obowiązek szkolny nadal zakłada chodzenie do szkoły młodzieży czeskiej od 6. do 15. roku życia.

<sup>19</sup> R. Váňová, *Československé školství ve 30. letech (Příhodovská reforma)*, Praha 1995, s. 10-15.

tej lub piątej szkoły ogólnej po zdaniu egzaminów wstępnych. W gimnazjach, jak i szkołach średnich, językiem wykładowym był język czeski. W klasie pierwszej szkoły średniej lub gimnazjum uczniowie uczyli się dodatkowo języka niemieckiego jako obcego.

Wśród gimnazjów wyróżniano gimnazja klasyczne, gdzie przede wszystkim uczono języka łacińskiego i starogreckiego. Innym typem były gimnazja realne, w których nauka odbywała się w podobny sposób jak w szkołach realnych. Jednakże w szkołach realnych, które także stanowiły kolejny rodzaj szkół średnich, uczono współczesnego języka obcego oraz języka łacińskiego (od piątej klasy), choć największy nacisk kładziono na naukę przedmiotów technicznych, przygotowując uczniów do przyszłych wyższych studiów technicznych. Natomiast w klasach drugich w tego typu szkołach średnich uczniowie uczyli się języka angielskiego i francuskiego. Zdaniem Drtiny, sekretarza prezydenta Masaryka, uczniowie powinni znać język francuski, ponieważ był to język, którym powinny posługiwać się osoby myślące o pracy w dyplomacji.

Bardzo szybko rozwijało się także szkolnictwo średnie zawodowe. Do średnich szkół zawodowych byli przyjmowani uczniowie, którzy ukończyli szkołę miejską lub szkołę pierwszego stopnia. Edukacja w nich trwała cztery lata i kończyła się uzyskaniem matury. Kształcenie mogło być skrócone do dwóch lat i wtedy uczeń uzyskiwał tytuł mistrza. Wśród szkół średnich zawodowych można było wyróżnić: szkołę muzyczną, przemysłową, rolniczą, gospodarczą i plastyczno-przemysłową.

W 1922 roku uchwalona została tzw. mała ustawa szkolnictwa, która obowiązywała do roku 1945. Jak już zostało wspomniane, ustawa ta wiele zapożyczyła z poglądów Hausnera – reformatora szkolnictwa czeskiego z drugiej połowy XIX wieku. Utrzymano ośmioletnią obowiązkową naukę szkolną, kładziono duży nacisk na wychowanie fizyczne. Państwo wyznaczyło sobie cel, aby obniżyć liczbę uczniów przypadających na jednego nauczyciela. W 1922 roku na jednego nauczyciela przypadało 80 uczniów. Liczbę tę obniżono do 60 w latach 30. XX wieku<sup>20</sup>.

W 1925 roku na terenie Czechosłowacji było 12 620 szkół powszechnych<sup>21</sup>. Według innych statystyk w roku szkolnym 1926/1927 na terenie Czechosłowacji funkcjonowało 377 szkół średnich, czyli: 35 gimnazjów, 122 gimnazja realne, 3 reformowane gimnazja realne, 69 szkół realnych oraz 64

<sup>20</sup> J. Dobeš, Z. Hledíková, J. Janák, *Dějiny správy...*, dz. cyt., s. 284-285.

<sup>21</sup> *Czechosłowacja*, red. B. Vydra, tłum. M. Bunikiewicz, Kraków 1925, s. 111.



seminaria nauczycielskie, a także 5 szkół innego typu<sup>22</sup>. Istniała ponadto możliwość założenia i prowadzenia szkoły prywatnej, znajdującej się również pod nadzorem państwa. Nadzór nad szkolnictwem sprawowali inspektorzy okręgowi oraz krajowi, mianowani przez ministra szkoły i oświaty narodowej. Ponadto w każdej gminie i powiecie, w których funkcjonowały szkoły, były powoływane szkolne rady, pełniące funkcję urzędniczą. Na czele tej rady stał przewodniczący, wybierany spośród członków rady szkoły. Rady te nadzorowały funkcjonowanie szkoły oraz sprawdzały kwalifikacje nauczycieli. Członkowie rady często dokonywali hospitacji lekcji, dbając o odpowiedni poziom edukacji na każdym etapie kształcenia.

W szkołach tych uczyli nauczyciele, którzy mieli pełne wykształcenie wyższe z uprawnieniami pedagogicznymi. Podejmowano próby zbliżenia programu nauczania trzech pierwszych klas szkół średnich do nauczania szkół wydziałowych. Szkoły wydziałowe, o których należy w tym miejscu wspomnieć, miały za cel kształcić młodzież przydatną w branży przemysłowej i rolniczej. W tego typu szkołach nauka trwała pięć lat, zaś edukację mogła kontynuować w nich młodzież, która ukończyła pięcioletni okres kształcenia w szkole podstawowej. W szkołach tych pracowali nauczyciele z uprawnieniami do nauczania przedmiotów zawodowych, którzy zdali tzw. egzamin kwalifikacyjny.

Szkolnictwo czeskie objęło swym zasięgiem niemal całe społeczeństwo. Prawie każdy obywatel potrafił czytać, pisać i liczyć. Czesi mieli także możliwość kontynuowania kształcenia ogólnego, klasycznego czy specjalnościowego. Dzięki temu państwo czeskie po uzyskaniu niepodległości w 1918 roku było mentalnie przygotowane do podjęcia wielu niezbędnych reform. Zostały one przeprowadzone sprawnie, co można zawdzięczać między innymi prezydenturze prof. Masaryka, któremu zależało na wysokim poziomie szkolnictwa na każdym etapie kształcenia. Po 1918 roku można dostrzec dynamiczny rozwój kultury czeskiej. Nie byłoby to możliwe, gdyby nie odpowiednia sieć szkół (założonych jeszcze za panowania Habsburgów) oraz wysoki poziom nauczania. Bycie nauczycielem po 1918 roku stanowiło powód do dumy, dawało też przywilej przynależności do wysokiej klasy społecznej. Niestety obecny poziom edukacji w Czechach daleki jest od tego, jaki można było zaobserwować w dwudziestoleciu międzywojennym, do którego próbuje się nawiązać poprzez kolejne reformy szkolnictwa.

<sup>22</sup> Ż. Grotowski, J. Hanusz, *Od Przemysława do Masaryka*, Kraków 1928, s. 143.

**Streszczenie:** Celem artykułu jest ukazanie obrazu reformy edukacji na terenie Czech, z uwzględnieniem kształcenia zawodowego. Fundament pod system kształcenia stworzyła cesarzowa Maria Teresa, która widziała w edukacji metodę na zbudowanie i utwierdzenie potęgi swojego państwa. Znaczący wpływ na kształt kształcenia w Czechach miał również Leopold Hausner, który opracował nowatorski system. Niektóre jego elementy dostrzegane są we współczesnym czeskim systemie kształcenia. Praktycznie reforma edukacji po 1918 roku to wierna kopia wizji Hausnera.

**Słowa kluczowe:** Czechy, szkoły zawodowe, reforma edukacji, kształcenie

**Abstract:** This article aims to show the image of education reform in the Czech Republic, including vocational training. The foundation of the education system has created the Empress Maria Teresa, who saw in education methods to build and restrain the power of their country. A significant impact on the shape of education in the Czech Republic also had Leopold Hausner, who has developed an innovative system. Some of its elements are perceived in the modern Czech education system. Practically education reform after 1918 is a faithful copy of the vision Hausner.

**Keyword:** Czech Republic, vocational schools, educational reform, education

## Bibliografia

- Czechosłowacja*, red. B. Vydra, tłum. M. Bunikiewicz, Kraków 1925.
- Dobeš J., Hledíková Z., Janák J., *Dějiny správy v českých zemích. Od počátku státu po současnost*, Praha 2007.
- Grotowski Ž., Hanusz J., *Od Przemysława do Masaryka*, Kraków 1928.
- Kupr T., *Vývoj České školské správy na našem území*, Praha 2015.
- Kuzmin M.N., *Vývoj školství a vzdělání v Československu*, Praha 1998.
- Somr M., *Dějiny školství a pedagogiky*, Praha 1987.
- 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., *Vývoj počátečního školství v českých zemích*, Praha 1986.
- Veselá Z., *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*, Brno 1992.



Марина Артюшина, Ганна Романова

---

**ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА  
ЗА ПРОФЕСІЙНИМИ НАПРЯМАМИ:  
ПРОГНОСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

**ŚREDNIE SZKOŁY O PROFILU ZAWODOWYM:  
PRÓBA DIAGNOZY**

**SPECIALIZED SECONDARY EDUCATION  
ON PROFESSIONAL WAYS: PROGNOSTIC ASPECT**

Освіта України потребує модернізації, урахування сучасних європейських підходів, вимог ринку праці. Водночас ті величезні труднощі, з якими стикнулася наша держава за останні роки, показали необхідність докорінної зміни пріоритетів освітньої діяльності. Міністерством освіти і науки України оголошено початок реформи, що має на меті перетворення освіти на чинник економічного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина. Одним із вагомих завдань цієї реформи виступає зміна структури загальноосвітньої підготовки, зокрема й такого її компоненту як профільне навчання.

У реалізації нової парадигми профільної середньої освіти необхідно врахувати позитивні здобутки та проблеми попереднього досвіду реалізації профільного навчання у старшій школі. Інститут професійно-технічної освіти НАПН України здійснює науково-методичний супровід профільної середньої освіти за професійними напрямками у професійно-технічних навчальних закладах. Зокрема проведено SWOT-аналіз стану реалізації профільного навчання у старшій школі (табл. 1).

З'ясовано, що проблеми матеріально-технічного, навчально-методичного і кадрового забезпечення особливо гостро виявляються у реалізації технологічного напрямку профільного навчання, у зв'язку із чим цей

напряма використовується досить обмежено. Школам набагато простіше організувати навчання за гуманітарними напрямами профільного навчання (економічний, філологічний, юридичний), ніж створювати умови для підготовки учнів за робітничими професіями у межах технологічного профілю.

Таблиця 1. Результати SWOT-аналізу профільного навчання у старшій школі

<p><b><i>Сильні сторони (Satisfaction)</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Забезпечує досягнення стратегічних і тактичних освітніх цілей</li> <li>• Робить навчання особистісно орієнтованим</li> <li>• Дозволяє створити однорідні групи учнів за інтересами та рівнем досягнень</li> <li>• Покращує мотивацію та успішність навчання учнів</li> <li>• Дозволяє розширити і поглибити навчання на основі факультативів та вибіркових дисциплін</li> <li>• Сприяє індивідуалізації навчання</li> <li>• Активізує участь учнів у міжнародних та всеукраїнських конкурсах, олімпіадах</li> <li>• Забезпечує кращу підготовку учнів до складання ЗНО та вступу у ВНЗ за профілем навчання</li> </ul>	<p><b><i>Слабкі сторони (Weaknesses)</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Потребує створення та оснащення профільних кабінетів, наявності спеціальної навчально-методичної літератури, досвідчених педагогів різного профілю, підготовлених до реалізації профільного навчання, відповідного нормативного забезпечення</li> <li>• Необхідна спеціальна організація навчального процесу</li> <li>• Складність в організації багатопрофільного навчання у сільських школах з малою наповнюваністю класів</li> </ul>
<p><b><i>Шанси (Opportunities), резерви, шляхи розв'язання проблем</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Науково-методичний супровід профільного навчання</li> <li>• Підготовка педагогів до профільного і допрофільного навчання</li> <li>• Створення навчально-методичного забезпечення профільного і допрофільного навчання</li> <li>• Розробка технологій для реалізації профільного навчання</li> <li>• Реалізація на базі професійно-технічних навчальних закладів</li> </ul>	<p><b><i>Небезпека (загрози) (Threats)</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Переважно реалізація однопрофільності підготовки або обмежене запровадження окремих профілів, що не враховує потреб дітей та батьків, вимог ринку праці</li> <li>• Неусвідомлений, випадковий вибір учнями профілю навчання</li> <li>• Поверхневість професійного спрямування профільних предметів</li> <li>• Слабке використання у профільному навчанні сучасних освітніх технологій</li> <li>• Відсутність допрофільного навчання</li> </ul>

За інформацією Департаменту освіти і науки, молоді та спорту КМДА<sup>1</sup> у структурі профільного навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва упродовж трьох останніх років домінує філологічний профіль, а технологічний профіль займає четверту позицію. Водночас економіці країни вкрай необхідні робітники, однак технологічним профілем охоплено лише 10,2% старшокласників, що проходять профільне навчання.

Для подолання наявних проблем необхідний системний науково-методичний супровід допрофільного і профільного навчання у старшій школі. Перспективною є практика профільного навчання на базі професійно-технічних навчальних закладів, які найчастіше мають усі необхідні умови для ефективного допрофільного та профільного навчання, зокрема матеріально-технічну базу, науково-методичні розробки і кваліфікованих педагогічних кадрів з відповідною профільною підготовкою. Крім того ці заклади вже мають позитивний досвід реалізації загальноосвітньої підготовки.

Вивчення статистичних даних<sup>2</sup> показало, що на кінець 2015 р. у контингенті учнів ПТНЗ України більшість (61%) тих, хто здобував професію одночасно із повною загальною середньою освітою, тобто є випускниками дев'ятих класів, і лише третина учнів (30%), що мають повну загальну середню освіту, тобто є випускниками одинадцятих класів середніх загальноосвітніх шкіл. Отже, більшість дітей обирають навчання у ПТНЗ після 9 класу, щоб здобути повну загальну середню освіту одночасно з отриманням професії.

Окремі освітяни висловлюють занепокоєння, що професійно-технічні навчальні заклади не можуть організувати повноцінну загальноосвітню і відповідно профільну підготовку. Водночас порівняння навчальних планів професійно-технічного навчального закладу та типового навчального плану загальноосвітнього навчального закладу показало, засвідчило інші факти. Загальноосвітня складова навчальних планів з підготовки кваліфікованих робітників з отриманням повної загальної середньої освіти виконується в повному обсязі і відповідає Типовим навчальним планам загальноосвітніх навчальних закладів III ступеню. Кількість годин, відведених на вивчення дисципліни «Технології», змінена у напрямі включення його змісту до навчальних програм предметів професійно-те-

<sup>1</sup> Режим доступу: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2016/1/28/16.pdf>.

<sup>2</sup> Продовження навчання та здобуття професії: Статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2016. – С. 17.

оретичної підготовки. Обсяг навантаження на вивчення іноземної мови навіть більший за рахунок здійснення професійного спрямування.

Варто констатувати вдалий досвід реалізації на базі професійно-технічного навчального закладу допрофесійної підготовки. Зокрема на базі Вінницького міжрегіонального вищого професійного училища було організовано проведення курсів за вибором для учнів загальноосвітніх шкіл за напрямками «Основи роботи на ПК», «Технологічні основи ремонту ПК», «Основи секретарської справи», «Основи приготування їжі», «Основи приготування кондитерських виробів». У виборі напрямів був врахований не лише аспект професійної орієнтації, а й можливість використання здобутих учнями на курсах знань, умінь і навичок у повсякденному житті, організація дозвілля, перспективи подальшого навчання. За 4 роки такої співпраці курси допрофільної підготовки пройшли 380 учнів загальноосвітньої школи (40 груп). Також з 2011 р. у цьому закладі проводиться робота з профільного навчання школярів за технологічним напрямом (інформаційні технології).

Водночас потребує вдосконалення нормативно-правова база для врегулювання співпраці школи і ПТНЗ у реалізації профільного навчання, зокрема фінансування такої підготовки. Різні джерела фінансування не надають можливості зараховувати учнів старшої школи до складу основного контингенту ПТНЗ. У зв'язку з цим для проведення занять з учнями старшої школи ПТНЗ не мають права безкоштовно використовувати свою матеріально-технічну базу й сировину. Для того, щоб оплатити працю викладачів і майстрів виробничого навчання ПТНЗ, які навчають учнів старшої школи, їх зараховують у штат школи сумісниками, що не дуже вигідно.

У реалізації профільної середньої освіти в Україні необхідно враховувати зарубіжний досвід. Зокрема виявлено, що характерною особливістю сучасної системи профільної освіти і навчання за кордоном є її дуальність, тобто поєднання навчання на різних освітніх базах з продуктивною (виробничою) діяльністю, при чому більшу частку займає саме продуктивна діяльність. Звичайно, такий підхід є ефективним, оскільки забезпечує зв'язок теорії з практикою, сприяє формуванню цілісного професійного досвіду тих, хто навчається, посиленню мотивації до навчання і професійної діяльності.

Реалізація такого підходу в Україні була б теж результативною, водночас потребує розроблення відповідного нормативного забезпечення, створення механізмів активнішого залучення роботодавців до професійного навчання та реалізації профільної середньої освіти, здійснення



системного науково-методичного супроводу запровадження інноваційних форм профільної середньої освіти.

Співробітниками Інституту професійно-технічної освіти теоретично обґрунтовано концептуальні положення щодо підготовки учнів загальноосвітніх шкіл до вибору й реалізації професійної кар'єри; розроблено та впроваджено у загальноосвітні навчальні заклади педагогічні технології підготовки старшокласників до вибору освітньо-професійної траєкторії; підготовлено та схвалено Радою з питань професійної орієнтації населення при Кабінеті Міністрів України Концепцію професійної орієнтації учнівської молоді на робітничі професії; розроблено Положення про профільне навчання учнів старшої школи за технологічним напрямом на базі ПТНЗ, а також підготовлено пропозиції до нормативно-правових актів щодо удосконалення механізму реалізації профільного навчання учнів старшої школи на базі ПТНЗ.

Реалізується кілька напрямів експериментальної роботи, пов'язаних із впровадженням профільного професійного навчання. У ході експерименту на базі Нижньосірогозької загальноосвітньої школи I-III ступенів (Херсонська обл.) здійснювалася розробка та апробація системи профільного навчання та його методичного забезпечення на основі компетентнісного підходу. У ході експерименту було обґрунтовано педагогічні умови для доцільної профілізації навчання кожного учня, що сприятиме як розвитку його життєвих компетенцій, так і досягненню успіху через самореалізацію у житті; розроблено технології психологічного супроводу у професійному самовизначенні старшокласників (тренінг «Твоя професія», професіографічні екскурсії та зустрічі; виставка плакатів, малюнків «Професії наших батьків»; виховні години «Подорож у країну професій», «Всі професії потрібні – всі професії важливі», «Моя професія – моє майбутнє», «Азбука професій» тощо).

У ході експериментальної роботи на базі Білоцерківського навчально-виховного закладу «Перша Білоцерківська гімназія-школа I ступеня» проведено тренінги та семінари для вчителів та класних керівників з оволодіння методиками і технологіями формування в учнів уявлень про професійну кар'єру та професійний успіх; було розроблено дидактичні матеріали для підготовки учнівської молоді до вибору та реалізації професійної кар'єри; підготовлено програму курсу для учнів «Технологія планування і реалізації професійної кар'єри» (предмети, що вільно обираються), особистісно-розвивальна програма «Сходинки до професії».

Важливим є запровадження інноваційних та інформаційних технологій у процес викладання загальноосвітніх та профільних дисциплін.

Такі технології дозволяють спрямувати навчання на розвиток професійного та критичного мислення учнів, креативності, комунікативності, морально-етичних якостей.

У ході всеукраїнського експерименту «Технологія проектного навчання у професійній підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної галузі», що проводився на базі Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти НАПН України, апробовано технологію проектного навчання учнів при викладанні загальноосвітніх дисциплін у ПТНЗ, здійснюється розробка та апробація міждисциплінарних проєктів, що поєднують матеріал з економіки, математики, інформатики, фізики, хімії, екології та інші дисципліни.

Необхідним засобом профільного навчання учнів на базі ПТНЗ є використання електронних навчальних ресурсів, які дозволяють задовольнити широкий спектр запитів учнів і педагогів. Під егідою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України проводиться 3 всеукраїнських експерименти із запровадження електронних навчальних ресурсів, технології дистанційного навчання, створення інформаційно-освітнього середовища у професійно-технічному навчальному закладі. За допомогою електронних ресурсів можливо індивідуалізувати процес профільного навчання, зробити його інтерактивним та гнучким, а також охопити якісним навчанням осіб, які з певних причин не можуть бути присутні безпосередньо на очному навчанні (наприклад, при навчанні осіб із зони АТО, у період карантинів, погодних катаклізмів тощо), а також людей з особливими потребами. У межах експериментів апробовано тренінги з навчання педагогів ПТНЗ застосуванню інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, лабораторія дистанційного професійного навчання розробила ряд дистанційних курсів для вчителів ПТНЗ, зокрема «Розробка дистанційних курсів у СДН ПТО НАПН України»; «Основи практичної діяльності в LMS Moodle»; «Ефективна робота в PowerPoint»; «Інфографіка для освіти»; «Технологія створення тестів для СДН» тощо.

Для підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх та спеціальних дисциплін щодо використання сучасних технологій навчання в Інституті розроблено і апробовано тренінг-курси із застосування особистісно-розвивальних технологій навчання, розроблення електронних ресурсів, організації дистанційного професійного навчання.

Здійснюється науково-методичний супровід забезпечення професійного спрямування викладання загальноосвітніх предметів у профільній професійній школі. Зокрема проводиться активна робота із підтримки викладання іноземної мови з урахуванням особливостей майбутньої профе-

сійної діяльності випускників ПТНЗ у рамках співпраці з Британською Радою, Відділом педагогічної кооперації з німецької мови Гете-Інституту (ФРН) та Відділом культури і співробітництва Посольства Франції в Україні. Інститут провів низку семінарів з питань професійно-спрямованого викладання іноземної мови у ПТНЗ, підтримує навчання викладачів іноземних мов та розвиток їхньої професійної компетентності.

Незважаючи на проведені дослідження та отримані результати, на сьогодні залишилися не вирішеними ще певні важливі проблеми. Необхідне створення ефективної системи управління допрофільною і профільною освітою, що включає розробку нормативного забезпечення, вирішення питань фінансування профільного навчання на базі ПТНЗ, налагодження ефективної взаємодії закладів освіти різного рівня.

Актуальною залишилася проблема створення в освітньо-виховному просторі ПТНЗ системи психолого-педагогічної підтримки та супроводу професійного розвитку особистості, що ґрунтувалася б на використанні інформаційних технологій та включало консультування учнівської молоді з реалізації професійної кар'єри та профільного професійного навчання.

Виникла необхідність у розробленні навчальних програм для факультативів, курсів за вибором, спецкурсів, підготовка підручників та навчальних посібників для загальноосвітньої та профільної підготовки учнів ПТНЗ, наповнення її сучасним професійним контентом. Важливо приділити окрему увагу розробленню і впровадженню у процес профільної освіти інноваційних та особистісно-розвивальних технологій, зокрема технології проектного навчання, електронних навчальних ресурсів, дистанційних курсів. Варто посилити підготовку педагогічних кадрів для здійснення допрофільного і профільного професійного навчання учнів, зокрема на базі ПТНЗ.

Загалом зміна парадигми профільного навчання у середній школі актуалізує потребу у системних дослідженнях профільної середньої освіти за професійними напрямками, які можуть бути реалізовані у межах наступних тем науково-дослідних робіт Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Анотація:** Обґрунтовано доцільність і ефективність профільної середньої освіти України у професійно-технічних навчальних закладах, наведено результати SWOT-аналізу стану реалізації профільного навчання у старшій школі. З'ясовано, що проблеми матеріально-технічного, навчально-методичного і кадрового забезпечення особливо гостро проявляються у реалізації технологічного напрямку про-

фільного навчання, у зв'язку із чим цей напрям використовується досить обмежено. Охарактеризовано вітчизняний і зарубіжний досвід реалізації допрофесійної і професійної підготовки. Проаналізовано науково-методичний супровід Інститутом професійно-технічної освіти профільного навчання учнів старшої школи за технологічним напрямом на базі професійно-технічних навчальних закладів. Визначено, що важливим є запровадження інноваційних та інформаційних технологій у викладання загальноосвітніх та профільних дисциплін. Такі технології дозволяють спрямувати навчання на розвиток професійного та критичного мислення учнів, креативності, комунікативності, морально-етичних якостей. Встановлено, що зміна парадигми профільного навчання у середній школі актуалізує потребу у системних дослідженнях профільної середньої освіти за професійними напрямками, які можуть бути реалізовані у межах наступних тем науково-дослідних робіт Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Ключові слова:** профільна професійна освіта, допрофільне навчання, професійна орієнтація, інноваційні педагогічні технології, дистанційне навчання

**Abstract:** The necessity and effectiveness of profile secondary education in vocational schools is revealed; the results of SWOT-analysis of the implementation of profile education in high secondary school is presented. It was found that the problem of logistics, teaching and staffing are especially sharply manifested in the implementation of technological direction of profile education, so there is limited use of this sphere. It is characterized domestic and foreign experience in implementing pre-professional and professional training. The analysis of scientific and methodological support that are provided by the Institute of Vocational Education and Training in the profile training of high school students for the technological direction at the vocational schools is done. It is determined that it is important to incorporate innovation and information technologies in the process of teaching of general and profile subjects.

**Keywords:** Profile vocational education, pre profile training, professional orientation, innovative educational technology, distance learning

## Бібліографія

Нова школа: простір освітніх можливостей: проект для обговорення [Електронний ресурс] / За заг. ред. М. Грищенко. – К., 2016. – 36 с. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/17/mon.pdf>.

Концепція середньої загальноосвітньої школи України [Електронний ресурс] / Національна академія педагогічних наук України. – К., 2016. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/ua/press/announcements/910/>.

Продовження навчання та здобуття професії: Статистичний бюлетень. – К.: Державна служба статистики України, 2016. – С. 17.

Профільне навчання та професійна підготовка учнів на базі ПТНЗ: досвід, проблеми та перспективи [Текст]: Науково-методичний посібник (за матеріалами круглого столу «Профільне навчання (технологічний напрям) учнів старшої школи на базі ПТНЗ: досвід, проблеми та перспективи», в рамках Другої міжнародної виставки «Сучасні навчальні заклади – 2011» / Укладачі: Нестерова Л.В., Чеснокова Л.Г., Дремова І.Б., Романенко Л.В., Герлянд Т.М., Стременко Л.О. / за загальною редакцією Нестерової Л.В. – К.: ПТТО НАПН України, 2012. – 113 с.

Режим доступу: <http://don.kievcity.gov.ua/files/2016/1/28/16.pdf>.



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

Marta Nowacka

---

**Recenzja książki „Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym” pod red. naukową Daniela Kukli oraz Wiolety Dudy, wyd. DIFIN, Warszawa 2016**

**Рецензія на книгу «Професійна орієнтація – професійний розвиток у перекроєному розумінні», за науковою редакцією Данієла Кукли і Віолети Дуди, вид. ДІФІН, Варшава 2016**

**The review of the book “The career guidance – a cross-section of professional development” edited by Daniel Kukla and Wioleta Duda, pub. DIFIN, Warsaw 2016**

Rozwój zawodowy rozumiany jako wszelkie działania podejmowane w celu dążenia do „doskonalenia w wymiarze ogólnym, jak i zawodowym”<sup>1</sup> to proces, przez który przechodzi niemalże każdy człowiek: początkowo przygotowując się do wyboru zawodu, zdobywając niezbędną wiedzę, umiejętności, a w konsekwencji kwalifikacje i kompetencje do wykonywania wybranej profesji, następnie zaś dążąc do doskonalenia zawodowego i osiągnięcia mi-

---

<sup>1</sup> Z. Wołk, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom: Instytut Technologii i Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy 2009, s. 20.

strzostwa w działaniu. Oczywiście w dzisiejszych czasach zaprezentowany schemat rozwoju zawodowego jest daleko idącym uproszczeniem. Można bowiem uznać, że w dobie nieustannych przeobrażeń społeczno-gospodarczych, przemian kulturowych, pojawiających się i równie szybko zanikających nowych trendów – tak w świecie zawodów, jak i ogólnie: w podejściu do rozumienia i definiowania pracy – zmianie ulega sposób interpretowania pojęcia *rozwój zawodowy*. Powszechnie przyjętym jest, że współcześnie rozwój zawodowy trwa całe życie (nie kończy się z chwilą podjęcia pracy czy też nawet osiągnięcia mistrzostwa w działaniu). Przybiera różne formy i charakteryzuje się innym tempem na różnych jego etapach. Wspomniane już zmiany kulturowe oraz społeczne wpływać mogą ponadto na podejście do interpretowania tego pojęcia, a co za tym idzie – także i na podejście do planowania rozwoju zawodowego przez różne grupy osób.

Współcześnie na rynku pracy wyróżnić można kilka różnych pokoleń (*baby boomers, X, Y, Z*). Przedstawiciele poszczególnych pokoleń nadawać mogą pracy i karierze zawodowej nieco inne znaczenie.

Różnica w interpretacji wagi i znaczenia kariery oraz rozwoju zawodowego dotyczyć może również przedstawicieli różnych płci, zawodów, osób legitymujących się innymi kwalifikacjami oraz kompetencjami. Ponadto rozwój zawodowy, co oczywiste, będzie inaczej interpretowany i rozumiany przez młodego człowieka dopiero wkraczającego na rynek pracy, inaczej natomiast przez osoby długo funkcjonujące na owym rynku.

Za sprawą dynamicznych zmian następujących na rynku pracy rozwój zawodowy współcześnie nabiera szybszego tempa. Świadomość turbulentności otoczenia, która wywoływać może poczucie niepewności tak u osób dopiero wkraczających na rynek pracy, jak i u osób z bogatym doświadczeniem zawodowym, może powodować zagubienie i postrzeganie procesu rozwoju zawodowego (i zarządzania tym rozwojem) w kategorii niebywale trudnego wyzwania – wyzwania, w realizacji którego jednostka może potrzebować wsparcia. Szeroko pojęte wsparcie w procesie rozwoju zawodowego udzielane jednostkom na każdym etapie owego rozwoju to zatem jednocześnie wyzwanie dla współczesnego poradnictwa zawodowego. Doradcy zawodowi, by sprostać temu zadaniu, powinni być do niego należycie przygotowani. Wydaje się, że tym lepsze przygotowanie, im pełniejsza wiedza na temat m.in.: aspektów mających wpływ na rozumienie pojęć *kariera* i *rozwój zawodowy* we współczesnych realiach; czynników kształtujących podejście do rozwoju zawodowego wśród różnych grup; możliwości (w tym: narzędzi, metod), jakimi dysponują doradcy zawodowi w realizacji wsparcia w planowaniu i zarządzaniu rozwojem zawodowym.

Doradcy zawodowi, jak również (a może i w szczególności) kandydaci do pracy w tym zawodzie czerpać powinni wiedzę na wyżej wskazane tematy z różnych zasobów. Wiedza na temat rozwoju zawodowego powinna być wiedzą interdyscyplinarną, której źródeł upatrywać należy w różnych dziedzinach i dyscyplinach naukowych. W tym kontekście zadanie, jakim jest zaopatrzenie się w podstawy teoretyczne na temat rozwoju zawodowego (w przypadku kandydatów do pracy doradcy zawodowego), jak również nieustanne uzupełnianie swojej wiedzy (m.in. w przypadku czynnych zawodowo doradców) może być utrudnione poprzez wielość dostępnych zasobów, wynikający z tego chaos informacyjny oraz konieczność zgłębiania wiedzy z różnych dyscyplin.

Niewątpliwie ogromne ułatwienie w tym względzie stanowi monografia naukowa pod redakcją Daniel Kukli oraz Wiolety Dudy pt. *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym*.

Monografia zawiera zbiór opracowań różnych autorów (w tym reprezentujących różne dyscypliny naukowe) na temat szeroko pojętego rozwoju zawodowego człowieka oraz roli, jaką w procesie wsparcia jednostki w planowaniu i zarządzaniu tym rozwojem może pełnić doradca zawodowy. Ideą publikacji, zgodnie ze słowami autorów, było stworzenie „kompedium wiedzy na temat poradnictwa zawodowego, ze szczególnym naciskiem położonym na problematykę związaną z udzielaniem wsparcia jednostce dokonującej wyborów edukacyjno-zawodowych oraz projektującej rozwój zawodowy”. Dobór opracowań zgromadzonych w monografii sprawia, iż główna idea i cel założony przez autorów został osiągnięty. Zgromadzone w monografii materiały stanowią rozległą i głęboką analizę tematyki dotyczącej bezpośrednio rozwoju zawodowego oraz zadań poradnictwa zawodowego w kontekście zmian związanych z definiowaniem i rozumieniem pojęć *kariery* i *rozwój zawodowy* przez różne grupy. Monografia zawiera aktualne, uporządkowane treści opisujące, wyjaśniające oraz interpretujące współcześnie zachodzące na rynku zamiany i tendencje mające wpływ na przebieg procesu rozwoju zawodowego.

Część I zatytułowana *Poradnictwo zawodowe jako obszar wiedzy i praktyki* stanowi kompendium aktualnej wiedzy dotyczącej poradnictwa zawodowego. Daniel Kukla w artykule pt. *Teoretyczne podstawy poradnictwa zawodowego* przedstawia definicje najważniejszych terminów z zakresu poradnictwa zawodowego. Autor wskazuje na funkcje owego procesu, zaznaczając również jego rys historyczny. Opracowanie to uporządkowuje stan aktualnej wiedzy na temat poradnictwa zawodowego. Wzbogacone jest ponadto o interpretację autora, co sprawia, że zrozumienie wskazanych pojęć oraz zależności

pomiędzy nimi staje się łatwiejsze, a prezentowane treści bardziej czytelne tak dla doświadczonego doradcy (który na tej podstawie może uzupełnić swoją wiedzę), jak również dla kandydata do roli doradcy – studenta (dla którego rozdział ten powinien stanowić obowiązkową lekturę w trakcie zgłębiania wiedzy na temat doradztwa i poradnictwa zawodowego). W rozdziale ponadto znajdują się dwa opracowania Joanny Ratajczak. Jedno z nich w rzetelny sposób przybliży czytelnikowi stan i perspektywy rozwoju doradztwa edukacyjno-zawodowego. Autorka przytacza przykłady dobrych praktyk, które stanowić mogą źródło inspiracji oraz pomysłów dla doradców zawodowych. Artykuł może zatem niejako spełniać funkcję motywacyjną tak dla praktyków doradztwa zawodowego, jak i adeptów. Drugie opracowanie autorki zawiera opis kształcenia doradców zawodowych w Polsce i porównanie tego procesu do systemów obecnych w innych krajach europejskich oraz w Stanach Zjednoczonych. Poprzez zaprezentowanie różnorodnych modeli kompetencyjnych opracowanych dla doradców zawodowych oraz dokonanie ich oceny i podsumowania artykuł wnosi nową wartość do literatury z zakresu poradnictwa zawodowego i kształcenia doradców. Zawiera bowiem opracowane przez autorkę rekomendacje zmian w kształceniu doradców zawodowych. Do roli poradnictwa zawodowego w procesie rozwoju zawodowego w swoim opracowaniu nawiązuje również Katarzyna Karska, której artykuł w szczególności sposób odnosi się do możliwości wsparcia młodzieży w dokonywaniu wyborów zawodowych. Autorka charakteryzuje czynniki mające wpływ na kształtowanie się wyborów zawodowych w okresie adolescencji, zwraca uwagę na znaczenie pojęcia *rozwój zawodowy* dla określonej grupy (będącej na określonym etapie rozwoju zawodowego). Wskazuje również, jaką rolę podczas realizacji wsparcia w owym rozwoju mogą odgrywać różne grupy osób współpracujących z młodzieżą. W rozdziale tym pojawiają się także opracowania przybliżające tak ważne pojęcia jak: *praca* i *kariera zawodowa*. W ujęciu socjologicznym terminy te charakteryzuje, interpretuje i objaśnia Jerzy Bielecki. Autor przedstawia m.in. kluczowe prace badawcze nad bezrobociem z lat 30 XX wieku oraz ich konsekwencje dla współczesności. Wiedza ta niewątpliwie przydać może się zarówno praktykom doradztwa (którzy dzięki niej mogą lepiej zrozumieć zjawiska społeczne, z którymi na co dzień stykają się w swojej pracy), jak również studentom, którzy na podstawie znajomości podstawowych terminów budują swoje własne podejście do pracy, kariery (tak z punktu widzenia przyszłego pracownika, jak i doradcy). Na temat kariery oraz procesu jej budowania – z punktu widzenia pedagogiki pracy – pisze ponadto Beata Jakimiuk, wskazując, jakie są uwarunkowania współczesnych karier zawodowych, jakie wyróżniamy modele i koncepcje rozwoju

kariery zawodowej, jaką wartość współcześnie ma kariera zawodowa (m.in. w nawiązaniu do koncepcji *work-life balance*). Artykuł stanowi propozycję, która niewątpliwie pomaga zrozumieć współczesne tendencje w interpretacji pojęć kariera i rozwój zawodowy, co w zdecydowany sposób ułatwiać może pracę doradcy zawodowego.

W części II: *Poradnictwo zawodowe w kontekście tranzycji na rynek pracy* autorzy zestawili opracowania dotyczące roli, jaką pełnią doradcy zawodowi, nauczyciele, pedagogzy (czy też szerzej: system edukacji) w procesie tranzycji na rynek pracy. Skompletowane artykuły prezentują rolę poradnictwa w procesie tranzycji na różnych etapach edukacji. Niniejsza część rozpoczyna się od artykułu Bartosza Mitkiewicza dotyczącego ogólnego znaczenia *wychowania w wychowaniu do pracy*, które realizowane może być na różnych etapach życia człowieka (począwszy od najwcześniejszych lat życia, odgrywając ważne znaczenie na kolejnych etapach rozwoju, czy też kolejnych etapach edukacji). W dalszej kolejności zaprezentowane zostały treści przedstawione przez Annę Wawrzonek charakteryzujące proces tranzycji młodzieży na rynek pracy (w tym także w kontekście kształtowania się tożsamości zawodowej młodego człowieka) oraz opracowanie Magdaleny Barańskiej dotyczące projektowania przyszłości edukacyjno-zawodowej studentów, przedstawiające ideę kształcenia akademickiego oraz podejście współczesnych studentów do studiowania. Dopełnieniem tego wątku są dwa kolejne artykuły. Opracowanie Wiolety Dudy nawiązuje do kształcenia akademickiego w oparciu o zasady krajowych ram kwalifikacyjnych, jak również do sytuacji studentów i absolwentów na rynku pracy oraz możliwości wsparcia ich w procesie rozwoju kariery. Z kolei artykuł Mirosława Żurka dotyczy specyfiki wsparcia udzielanego studentom i absolwentom przez akademickie biura karier. Cała część II monografii pt. *Poradnictwo zawodowe – rozwój zawodowy w ujęciu przekrojowym* poświęcona jest charakterystyce różnych form wsparcia w procesie tranzycji na rynek pracy dostosowanych do indywidualnych potrzeb oraz specyficznej sytuacji, w jakiej znajdują się osoby na poszczególnych etapach rozwoju edukacyjno-zawodowego (młodzież, studenci, absolwenci uczelni wyższych). Opracowania skompletowane w tej części stanowią solidną podstawę teoretyczną, niezbędną do zgłębienia wiedzy na temat poradnictwa zawodowego dedykowanego dla wskazanych grup. Mogą stanowić zatem bazę wiedzy dla studentów, jak również przewodnik dla osób realizujących poradnictwo edukacyjno-zawodowe – doradców na co dzień pracujących ze wskazanymi grupami osób.

Część III, zatytułowana *Poradnictwo zawodowe dla wybranych grup ryzyka jako usługa rynku pracy*, zawiera treści opisujące standardy usług rynku

pracy (szczegółowe treści przybliży tutaj Agnieszka Tokarska-Siudeja, której tekst stanowi kompendium wiedzy na ten temat, będące doskonałym materiałem do pracy dla studentów) oraz specyfikę pracy z określonymi grupami osób, w tym z:

– osobami długotrwale bezrobotnymi (artykuł Elżbiety Antosz: *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient doradcy zawodowego*),

– rolnikami będącymi w procesie reorientacji zawodowej (artykuł Wiolety Dudy: *Grupa ryzyka na rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem reorientacji zawodowej rolników*),

– osobami z niepełnosprawnościami, planującymi wejście na rynek pracy (artykuł Marioli Wolan-Nowakowskiej: *Formy wsparcia i pomocy w procesie aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnościami*),

– starszymi pracownikami, którzy funkcjonują na rynku pracy i chcą się rozwijać lub też planują wejście/powrót na rynek pracy (artykuł Joanny Górnej: *Starsi pracownicy – najbliższe perspektywy*),

– kobietami, które wciąż doświadczają dyskryminacji na współczesnym rynku pracy i które niejednokrotnie potrzebują wsparcia w procesie zarządzania ścieżką kariery (artykuł Katarzyny Wróblewskiej: *Kobieta na rynku pracy – w stronę równego traktowania*).

Każdy z wymienionych artykułów wnosi nowe treści do współczesnej literatury przedmiotu – stanowić może zatem bazę teoretyczną oraz wskazówki praktyczne, jak realizować wsparcie dla ww. grup osób.

Część IV – ostatnia, zatytułowana: *Wybrane, nowe formy wsparcia jednostki w procesie rozwoju zawodowego*, zawiera dwa opracowania. W pierwszym z nich Monika Czerw przybliżyła pojęcie pośrednich form poradnictwa, charakteryzuje rolę mass mediów w kontekście poradnictwa, wskazuje wady i zalety pośrednich form oraz dokonuje próby charakterystyki doradcy wirtualnego. Następnie Marta Zając w opracowaniu pt. *Rola doradcy zawodowego w procesie zarządzania talentami pracowników* ukazuje rolę, jaką w procesie zarządzania talentami odgrywać może doradztwo zawodowe – tak w zakresie wsparcia menedżerów i pracodawców w realizacji tegoż procesu, jak również w zakresie wsparcia pracowników w zarządzaniu własnym talentem.

Recenzowana monografia z całą pewnością stanowić może materiał do pracy dla doradców zawodowych, studentów i wykładowców zajmujących się poradnictwem zawodowym – rozwojem zawodowym w naszym kraju. W sposób przejrzysty i ujednolicony przedstawione w niej zostały artykuły mające wymiar zarówno teoretyczny (stanowiące solidną bazę wiedzy), jak również praktyczny. Skompletowane artykuły w swoich treściach nawiązują

i wyjaśniają kwestie ważne w dyskusji nad rolą poradnictwa zawodowego w procesie planowania i zarządzania rozwojem zawodowym, takie jak: interpretacja pojęć *kariera* oraz *kariera i rozwój zawodowy* we współczesnych realiach, charakterystyka czynników kształtujących podejście do rozwoju zawodowego wśród różnych grup (w tym osób będących na różnych etapach rozwoju edukacyjno-zawodowego, jak młodzież, studenci, absolwenci, pracownicy, oraz osób wchodzących w skład tzw. grup ryzyka), możliwości, jakimi dysponują doradcy zawodowi w realizacji wsparcia w planowaniu i zarządzaniu rozwojem zawodowym. Monografia stanowić może również inspirację do dalszych analiz i poszukiwań roli poradnictwa zawodowego w procesie rozwoju zawodowego, w tym również: w obszarach, których analiza nie została uwzględniona w niniejszej publikacji, jak np. nowoczesne trendy rozwoju poradnictwa zawodowego uwzględniające wykorzystanie multimediów podczas wsparcia w zarządzaniu rozwojem zawodowym, czy też uzupełnienie opisów specyfiki pracy z określonymi grupami osób, które przejawiają specyficzne potrzeby i wymagania (np. osoby powracające z emigracji, „klienci wielokulturowi”). Niemniej jednak monografia zasługuje na miano współczesnego „podręcznika do poradnictwa zawodowego”.





**Рецензія на Національну доповідь про стан  
і перспективи розвитку освіти в Україні**

(Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України)

**Recenzja raportu „Narodowy raport stanu  
i perspektyw rozwoju edukacji na Ukrainie”**

**The review of „The National Report on Condition and Perspectives  
of the Development of Ukrainian Education”**

У країнах Європейського Союзу розвиток освітньої галузі стає пріоритетним завданням кожної держави. Рівень освіти відображає реальний стан вітчизняної науки, ступінь демократизації суспільства, потреби ринку праці й можливості економічного розвитку країни, забезпечує якість у розвитку людського капіталу, підприємницьку діяльність, ціннісні культурні орієнтації та активну життєву позицію громадян. Запорука конкурентоспроможності освіти – це її наукове підґрунтя, що нині є складним конгломератом наук про освіту, педагогіки і психології. Особливо важливою є прогностична функція освіти, що забезпечується науково-аналітичним обґрунтуванням перспектив розвитку кожної освітньої галузі.

25 березня 2016 року загальними зборами НАПН України схвалено Стратегію розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016-2022 рр. Національна академія педагогічних наук України зусиллями науковців своїх відділень і академічних підрозділів розв’язує актуальні проблеми педагогічної науки і освіти, дбає про системний перспективний розвиток освітніх галузей, ставить завдання постійного моніторингу співвідношення державних і соціальних потреб в освіті, стану методологічного і психологічного забезпечення освітнього процесу.

Результати аналітичних розвідок учених НАПН України узагальнено у стратегічно важливому документі – Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, створеній і виданій за загальною редакцією президента Національної академії педагогічних наук України В.Г. Кременя. Академія має значний досвід підготовки подібних науково-аналітичних документів, що містять опис стану галузі, виявлення проблем та рекомендацій з їх подолання. Особливістю Національної доповіді 2016 р. є значно ширший діапазон проаналізованих проблем – від державної освітньої політики і оновленого законодавства в галузі освіти до інформаційного забезпечення освіти; від науково-методичного і психологічного супроводу освітніх процесів до громадської думки про стан і розвиток освіти; від проблем виховання громадян-патріотів до європейської і світової інтеграції в галузі освіти.

У виданні здійснено всебічний аналіз стану і розвитку національної освіти за 25-річний період незалежності України, визначено актуальні проблеми освітньої сфери, виявлено причини їх виникнення, запропоновано науково обґрунтовані шляхи модернізації вітчизняної освіти в контексті глобалізації, європейської інтеграції та національної самоідентифікації.

Національна доповідь охоплює такі розділи: 1. Державна освітня політика в умовах глобалізації та євроінтеграції: уроки двадцятип'ятиріччя та оновлення законодавства. 2. Науково-методологічний та методичний супровід – ключова умова модернізації освіти. 3. Громадська думка щодо стану і розвитку освіти. 4. Дошкільна освіта: доступність і якість для кожної дитини. 5. Загальна середня освіта – основна ланка безперервної освіти. 6. Позашкільна освіта: додаткові можливості для розвитку особистості учня. 7. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії. 8. Виховання активних і відповідальних громадян-патріотів. 9. Професійна освіта для потреб особистості, економіки, суспільства. 10. Вища освіта України – трансформаційні процеси, стан і перспективи розвитку. 11. Педагогічні та науково-педагогічні працівники, їх професійна підготовка і соціальна підтримка – головний чинник конкурентоспроможної освіти. 12. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя. 13. Післядипломна педагогічна освіта – важлива ланка професійного вдосконалення кадрів. 14. Психологічний супровід системи освіти як чинник особистісного та суспільного розвитку. 15. Інформатизація освіти – імператив її розвитку. 16. Європейська і світова інтеграція в галузі освіти – шлях до підвищення якості освіти. 17. Економіка освіти: основні напрями підвищення ефективності. 18. Бі-

бліотечно-інформаційне забезпечення освіти. Висновки: невідкладні дії, націлені в майбутнє. Список використаних джерел. Додатки: графіки, статистичні дані, соціологічні обстеження.

У Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні сформульовано головні завдання для всіх освітніх рівнів. Зазначено, зокрема, що *у дошкільній освіті* особливої уваги потребує рання дитяча освіта від 0 до 2 років, оскільки переважна більшість дітей цього віку здобуває першу освіту поза дитячими яслами, у родинному колі. Важливо також підготувати дітей передшкільного віку до початкової школи, де вільна гра поступається систематичному навчанню.

Початкова освіта набуває більшої самодостатності, завершуватиметься національним тестуванням учнів з української мови і математики. У Національній доповіді зазначається, що початкова школа має бути максимально наближена до місця проживання учнів.

Ставиться завдання збереження загального характеру базової середньої освіти, водночас наголошується на необхідності підвищення її ролі у підготовці учнів до свідомого та обґрунтованого вибору подальшої профільної освіти – академічної чи професійної. Завершення цього рівня освіти також має супроводжуватися загальнонаціональним тестування з основних предметів.

Обґрунтовано необхідність запровадження профільності середньої освіти – академічної (у загальноосвітніх ліцеях) та професійної (у професійних ліцеях або професійних коледжах). У зв'язку з конституційним правом і обов'язком здобуття повної загальної середньої освіти вибір строків її завершення рекомендовано залишити за здобувачами освіти впродовж життя, зберігаючи державні гарантії безоплатності та доступності. При цьому повна загальна середня освіта повинна бути 12-річною, а державна підсумкова атестація має проводитися на основі зовнішнього незалежного оцінювання.

Головним завданням спеціальної освіти залишається всебічне запровадження інклюзивної освіти як провідної парадигми сучасної освіти осіб з особливими потребами. Пропонується збереження можливості навчання дітей, які не можуть бути охоплені інклюзивною освітою, в спеціальних закладах.

У Національній доповіді позашкільна освіта розглядається як така, що сприяє особистісному розвитку учнів і є невід'ємною складовою цілісної освітньої системи. Наголошується на необхідності удосконалення цього важливого освітнього напрямку.

Професійна освіта має бути децентралізованою з державною підтримкою конституційних зобов'язань щодо надання відповідної освіти. Основними типами навчальних закладів цієї освіти мають стати одно- чи багатoproфільні професійні ліцеї та багаторівневі і багатoproфільні професійні коледжі.

У вищій освіті невідкладними завданням є подолання подрібненості та розпорошеності вищої школи, створення укрупнених регіональних університетів зі статусом національних, забезпечення реальної організаційної, академічної, кадрової та фінансової автономії вищих навчальних закладів і їхньої інтернаціоналізації, здійснення вищої освіти на основі досліджень.

В освіті дорослих, післядипломній освіті необхідно створити умови для органічного поєднання формальної, неформальної та інформальної складових освіти в цілісній і узгодженій освітній системі. Передбачено забезпечення акредитації освітніх програм та сертифікації навчальних курсів, їхнього кредитування та кодифікації, обліку в єдиній базі даних та шляхом запровадження персональної картки здобувача освіти впродовж життя від народження. Завдання полягає в тому, щоб національна система освіти дорослих, післядипломна освіта були зрозумілими для різних категорій громадян і визнаними в Україні.

У вихованні громадян важливо продовжити виконання Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, заходів щодо її реалізації, розроблених Інститутом проблем виховання НАПН України і схвалених колегією та затверджених наказом МОН України, а також Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки, затвердженої Указом Президента України.

У психологічному супроводі освіти посилюються фундаментальні засади, зростає роль їхньої прикладної адаптації й експериментальної перевірки, спрямованості на психологічну допомогу різним категоріям дітей і дорослих у здобутті освіти, зокрема переміщеним із зони антитерористичної операції. Модернізація освітньої системи, усіх її складових має проходити фахову психологічну експертизу.

Найголовніше завдання кадрового забезпечення освіти педагогічними і науково-педагогічними працівниками – це підняття їхнього соціального статусу, заробітної плати до рівня, що не нижчий середнього по країні. Фахова підготовка освітян має бути істотно вдосконалена і синхронізована з модернізацією освіти.

У Національній доповіді значна увага приділена інформаційному забезпеченню освіти. Сутнісна інформаційна природа освіти, становлення інформаційного суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюють необхідність розглядати сучасну інформацію, її доступність як змістову та процесуальну основу якісної освіти, головний освітній ресурс. Навчальні заклади різних типів мають бути оснащені новими комп'ютерними засобами, мати доступ до швидкісного Інтернету, сучасних електронних освітніх джерел.

У фінансовій підтримці освіти актуальною є оптимізація фінансових потоків між різними рівнями та галузями освіти. Ставиться завдання щодо подолання бюджетного недофінансування загальної середньої освіти, підвищення мотивуючої і стимулюючої ролі державного і місцевих бюджетів, реального запровадження багатоканальності фінансування, розширення права і відповідальності закладів щодо використання коштів. Система освіти має бути повною мірою адаптована до ринкової економіки України.

Важливу наукову і практичну цінність мають додатки до Національної доповіді, зокрема: 1. Освіті і розвиток людського потенціалу: Україна і світ. 2. Демографічні характеристики суспільного розвитку України. 3. Загальний контингент осіб, які систематично навчаються. 4. Дошкільна освіта. 5. Загальна середня освіта. 6. Спеціальна освіта. 7. Позашкільна освіта. 8. Професійно-технічна освіта. 9. Вища освіта. 10. Аспірантура і докторантура. 11. Кадрове забезпечення освіти. 12. Психологічний супровід освіти. 13. Науково-методологічний і методичний супровід освіти. 14. Фінансування освіти. 15. Розвиток матеріально-технічної бази освіти.

Реалізація завдань, обґрунтованих у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні, сприятиме розвитку українського суспільства, зміцненню незалежності нашої держави, підвищення добробуту громадян. Національна система освіти отримала новий потужний імпульс і для свого розвитку. За умови реалізації завдань Національної доповіді підвищиться якість української освіти, її конкурентоспроможність, зросте динамізм модернізації, а відтак прискориться входження України до когорти провідних країн Європейського Союзу.



**Recenzja podręcznika pt. „Biznes przedsiębiorczości” I.M.Hryszczenki,  
prof. dra hab. nauk ekonomicznych, członka rzeczywistego Narodowej  
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy**

**Рецензія на підручник «Бізнес підприємництва» І.М.Грищенка  
проф. д-ра економічних наук, дійсного члена Національної  
академії педагогічних наук України**

**The review of a textbook “Business of entrepreneurship” written  
by I.M. Hryszczenka, a professor of economics, a member  
of Pedagogical University in Ukraine**

Kształtowanie polityki w dziedzinie rozwoju przedsiębiorczości w dniu dzisiejszym jest najpilniejszym zadaniem nie tylko dla państwa, biznesu i społeczeństwa, lecz również dla oświaty. Koniecznym jest dzisiaj utworzenie warunków dla rozwoju przedsiębiorczości, która jest w stanie stawiać opór wyzwaniom zewnętrznym i wewnętrznym oraz stać się podstawą do postępu społecznego w zakresie umacniania wartości w dziedzinie działalności gospodarczej państwa.

Procesy kształtowania się przedsiębiorczości w Ukrainie rozpoczęły się wraz z uzyskaniem niepodległości, lecz jej funkcjonowanie i zabezpieczenie rozwoju nadal jest w stanie niezadowolającym. Jest to związane przede wszystkim z nienależytym zabezpieczeniem innowacyjno-inwestycyjnym, nieskutecznymi mechanizmami podatkowymi, co jest wynikiem niewyważonej i nieuzasadnionej polityki regulacyjnej w zakresie rozwoju przedsiębiorczości oraz braku wiedzy w dziedzinie kształtowania się i rozwoju własnego biznesu.

Należy zauważyć, że ani za granicą, ani w Ukrainie do tej pory nie została stworzona ogólnie przyjęta ekonomiczna teoria przedsiębiorczości, chociaż konieczność wypracowania takiej teorii już od dawna jest bardzo pilna. Ze względu na realia współczesne edukacyjny rozwój przedsiębiorczości jest koniecznym warunkiem rozwoju państwa. Dlatego aktualnym pozostaje pro-

blem stworzenia założeń teoretycznych, metod i zaleceń praktycznych w zakresie teorii kształtowania się przedsiębiorczości Ukrainy zgodnych z nowoczesnymi warunkami narodowego rynku.

W podręczniku pt. *Biznes przedsiębiorczości* pod redakcją I.M. Hryszczyńki (profesora, doktora habilitowanego nauk ekonomicznych, członka rzeczywistego Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, zasłużonego pracownika oświaty Ukrainy, laureata Nagrody Państwowej Ukrainy w dziedzinie nauki i techniki) dość gruntownie zostały naświetlone: teoretyczne pojęcie rynku w kontekście funkcjonowania biznesu przedsiębiorczego, działalność przedsiębiorcza podmiotów gospodarowania oraz podstawy posiadania i zarządzania własnym biznesem. Ujawniono aspekty prawne związków gospodarczych i stosunków umownych w dziedzinie przedsiębiorczości, uzasadniono formy organizacji nabywania i sprzedaży towarów i usług, dokonano analizy badań rynku dóbr konsumpcyjnych, ujawniono efektywność działalności przedsiębiorczej, przeprowadzono monitoring obiegu pieniądza w działalności gospodarczej i organizacji rozliczeń, zbadano mechanizm kształtowania się cen w dziedzinie przedsiębiorczości oraz rozwój przedsiębiorczości, handlu i biznesu na Ukrainie ogólnie.

Autor stosuje empiryczne i teoretyczne metody poznania istoty zjawiska „przedsiębiorczości”, jego ukierunkowanie gnozeologiczne oraz okresy kształtowania się w Ukrainie, które różnią się pod względem idealnego odzwierciedlenia rzeczywistości obiektywnej – według rodzaju zdobycia wiedzy, stosowanych metod i form poznania. Takie podejście pozwoliło na uzasadnienie nowego podejścia do kształtowania teorii przedsiębiorczości. Obecnie przedsiębiorczość charakteryzuje się obowiązkową obecnością elementu innowacyjnego – czy jest to założenie własnego biznesu, czy wytwarzanie nowego towaru, czy zmiana rodzaju działalności lub skutecznego biznes-planowania itd.

Wymieniony problem jest dzisiaj bardzo aktualny dla praktyki gospodarczej, ponieważ znaczna liczba przedsiębiorstw przemysłowych okazała się być w złożonej sytuacji finansowej, lecz mimo aktualności poszczególne zagadnienia stosowania nowoczesnych technologii w zakresie efektywnego zarządzania biznesem nadal nie zostały dostatecznie zbadane.

Potwierdzeniem argumentowania i uzasadnienia naukowego założeń, wniosków i rekomendacji sformułowanych w tym podręczniku jest logiczna konsekwentność w stawianiu i wykonywaniu zadań. W strukturze podręcznika są zawarte niezbędne teoretyczne, metodyczne, analityczne i menedżerskie opracowania, naświetlone w należyty sposób w odpowiednich dwunastu rozdziałach. Wszelkie obliczenia i materiał faktologiczny skoncentrowane



są bezpośrednio w treści podręcznika, co sprzyja naocznemu przedstawieniu wyników naukowych.

Podany do recenzowania podręcznik jest fundamentalnym, logicznym i skończonym badaniem, na które składają się wprowadzenie, dwanaście rozdziałów i wnioski do nich, glosariusz, wykaz wykorzystanych źródeł. Waga naukowa niniejszego podręcznika uwarunkowana jest opracowaniem argumentowanych i uzasadnionych teoretyczno-metodologicznych, metodycznych i praktycznych podejść w zakresie badania teorii przedsiębiorczości, co jest wkładem do rozwoju naukowych tendencji gospodarczych.

Podręcznik jest przeznaczony dla studentów, aspirantów uczelni wyższych kształcących specjalistów na kierunku przedsiębiorczość, handel i działalność giełdowa oraz praktyków biznesu. Wychodząc od adresowania podręcznika, autor zmienia nieco akcenty tradycyjnie stosowane w podobnych pracach z dziedziny biznesu i przedsiębiorczości. Podręcznik jest pryncypialnie orientowany na problematykę związaną z przedsiębiorczością, która jest może najbardziej znaczącą dla przyszłych przedsiębiorców – profesjonalistów. W świetle tej problematyki rozpatrywane są zagadnienia ontologiczne, gnoseologiczne, teoretyczne i innowacyjno-praktyczne, podejmowane w historii przedsiębiorczości. Autor potrafi uwzględnić najlepsze wzory przedstawienia przedsiębiorczości, rozszerzyć zakres zagadnień naświetlających problemy działalności przedsiębiorczej, odtworzyć procesowy charakter kształtowania tych czy innych struktur przedsiębiorczych i pluralizm odpowiedzi na te lub inne współczesne wyzwania.



**SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI**  
**ЗВИТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ**  
**CONFERENCE REPORTS**

Jarosława Lach

---

**Sprawozdanie z I Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej nt. „Personalizm pracy ludzkiej – współczesne konotacje”, Warszawa 24 października 2016**

**Звіт про I Загальнопольську наукову конференцію «Персоналізм людської праці – сучасні конотації», Варшава, 24 жовтня 2016**

**The report from the First Nationwide Scientific Conference “Personalism of the Human Work – modern connotations”, Warsaw 24<sup>th</sup> October 2016**

Dnia 24 listopada 2016 roku w gmachu Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie odbyła się I Ogólnopolska Konferencja nt. „Personalizm pracy ludzkiej – współczesne konotacje”.

Podjęta tematyka wynika ze współcześnie zachodzących zmian, które są skutkiem procesów transformacyjnych, globalizacyjnych, integracyjnych i dotyczą obszarów: społeczeństwo – praca – wychowanie – ekonomia. Potrzebują one dyskursu z perspektyw różnych kategorii naukowych, w tym personalizmu, który przenika każdą z tych dziedzin.

Konferencja skierowana została do ludzi nauki i praktyki, nauczycieli akademickich, doradców zawodowych, środowisk samorządowych, praco-

dawców i pracowników. Była to okazja do spotkania osób zajmujących się problematyką pracy ludzkiej oraz przypomnienia postaci prof. Tadeusza Nowackiego – twórcy pedagogiki pracy. Organizatorami konferencji była Katedra Pedagogiki Pracy oraz Zakład Podstaw Filozofii Akademii Pedagogii Specjalnej w Warszawie.

Otwarcia konferencji oraz wprowadzenia w jej tematykę dokonał dr hab., prof. APS Adam Solak, wykazując, iż łączy ona różne regiony akademickie naszego kraju celem nowego spojrzenia na personalizm pracy ludzkiej. Prof. A. Solak przywitał przedstawicieli poszczególnych ośrodków: Krakowa, Lublina, Rzeszowa, Częstochowy, Oświęcimia, Wrocławia i Opola, uwypuklając zasadniczy dla tematyki konferencji kierunek zainteresowań naukowych każdego z nich. Podkreślił znaczącą rolę, jaką odgrywa Akademia Pedagogiki Specjalnej, skupiając wielu pedagogów pracy, stając się miejscem inspiracji dla nowych poszukiwań badawczych w tej subdyscyplinie. Prof. A. Solak poinformował zebranych o uroczystości odsłonięcia pomnika prof. Tadeusza Nowackiego na Powązkach, które zaplanowano po zakończeniu części merytorycznej konferencji.

Nawiązując do postaci prof. T.W. Nowackiego oraz aktywności naukowej pedagogów pracy, głos zabrał dziekan Wydziału Pedagogicznego Akademii Pedagogiki Specjalnej dr hab., prof. APS Maciej Tanaś, który otwierając konferencję, podkreślił coraz bardziej zauważalną obecność tej grupy badaczy w przestrzeni nauk społecznych. Zaakcentował doniosłą rolę spotkań naukowych, a w szczególności tych odbywających się w ramach seminarium badawczego organizowanego przez dr hab., prof. APS Franciszka Szloska, które nie tylko stanowią płaszczyznę wymiany myśli naukowej, ale również przyczyniają się do integracji przedstawicieli różnych nurtów pedagogicznych. W tym kontekście prof. M. Tanaś podziękował przedstawicielom obu wydziałów Akademii Pedagogiki Specjalnej – dr hab., prof. APS Annie Drabarek i dr hab., prof. APS Adamowi Solakowi za współpracę w organizacji konferencji.

Personalizm, jak podkreślił prof. A. Solak, jest źródłem różnych dziedzin wiedzy zajmujących się problemami pracy, wychowania i antropologii, a które stanowią przedmiot badań pedagogiki pracy. Podkreślił rolę, jaką w rozwoju pedagogiki pracy odegrali prof. Tadeusz Nowacki i prof. Stanisław Kaczor oraz wymienił osoby, które obecnie zajmują się tematyką pracy ludzkiej.

Wprowadzenia w tematykę społeczno-filozoficznego ujęcia personalizmu dokonała dr hab., prof. APS Anna Drabarek, wygłaszając referat dotyczący konotacji społecznych personalizmu Emmanuela Mouniera. Przedstawiła ogólne idee, które zapoczątkowały ruch personalizmu oraz koncepcję

człowieka E. Mouniera poprzez trójwymiarową perspektywę postrzegania, czyli wymiar indywidualny, społeczny i duchowy

Perspektywę nakreśloną przez prof. A. Drabarek w ciekawy sposób rozszerzyła prof. dr hab. Krystyna Hałas, podejmując tematykę godności zawodowej jako trajektorii w świecie wartości. Uwypuklając istotę godności zawodowej, prof. K. Hałas silnie zaakcentowała jej powiązanie z pełnioną przez człowieka rolą społeczną, a więc postulowanym wzorem zachowania, norm moralnych zawartych w etyce zawodowej oraz norm wynikających z charakteru i rodzaju zawodu.

Z kolei dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek w swoim referacie odniósł się do osobliwości interpretacyjnych wartości pracy ludzkiej jako perspektywy nie tylko personalistycznej. Zwrócił uwagę na różne definiowanie terminu pracy ludzkiej, wskazując na podejście pedagogiczne, filozoficzne, ekonomiczne, socjologiczne. Profesor podkreślił, że człowiek jest nie tylko podmiotem, ale także sprawcą i celem pracy. Egzemplifikacją tej tezy była zaprezentowana analiza różnych stanowisk dotyczących pracy ludzkiej od czasów starożytnych do współczesności.

Podjętą przez przedmówców tematykę kontynuował dr hab., prof. APS Jarosław Gara, który w swoim wystąpieniu odniósł się do dialogicznej filozofii osoby i jej implikacji dla sposobu ujmowania fenomenu pracy poprzez przywołanie poglądów Martina Bubera wskazującego, że osoba wchodzi w relację z innymi osobami, a bezpośredniość i otwartość powodują rozmowę. Prof. J. Gara podkreślał, że każdy człowiek jest nowym zjawiskiem w świecie, a najważniejszym celem jest urzeczywistnienie jego unikalnych możliwości. Profesor, nawiązując do M. Bubera, wskazał zarazem pryncypia ułatwiające personalistyczne wymiary fenomenu pracy.

Przedstawione perspektywy personalizmu stały się inspiracją dla dyskusji. W pierwszej kolejności głos zabrała dr hab., prof. APS Urszula Jeruszka, która podkreśliła, że współcześnie to człowiek, zasoby ludzkie są podstawą konkurencyjności przedsiębiorstw. Podnosi to znaczenie funkcji personalistycznej każdego przedsiębiorstwa, które mają zmierzać do rozwoju pracownika, jego godności, zaangażowania na rzecz pracy. Pani Profesor zwróciła również uwagę na kompetencje społeczne, czyli relacje człowieka z człowiekiem, umiejętność komunikowania się, słuchanie, dialog, współpracę w zespole. Wystąpienie prof. F. Szloska stało się impulsem do podjęcia przez dr. Jana Sikorę polemiki, w której odniósł się on do uwypuklonego przez prelegenta fenomenu pracy związanego z ideologiami charakterystycznymi dla danej epoki. W odpowiedzi prof. F. Szlosek przywołał definicje pracy ludzkiej osób żyjących w różnych epokach oraz podkreślił, że osoby te zgadzają

się co do istoty pracy ludzkiej. Można przyjąć, że jest to kategoria ponadczasowa, odideologizowana i trzeba o niej mówić z perspektywy różnych ujęć, ponieważ zmieniała się w każdej epoce. W dyskursie tym głos zabrał również prof. Jarosław Gara, który wskazał, że praca zawsze usytuowana jest w ramach światopoglądowych interpretacji, a ranga pracy jest związana z poglądami. Zrodzone w wyniku wymiany myśli refleksje stały się kanwą dla rozmów kularowych, po których nastąpiły obrady w sekcjach problemowych.

Pierwsza sekcja zatytułowana „Personalizm w kształtowaniu kompetencji” moderowana była przez dr. hab., prof. AJD Daniela Kukłę i dr Beatę Jakimiuk. Rozpoczęła się ona od podjęcia tematyki postrzegania pracownika socjalnego jako podmiotu i przedmiotu w systemie pomocy społecznej. Mgr Piotr Czech zwrócił uwagę na interdyscyplinarność tego zawodu, wymagającego wiedzy z zakresu prawa, medycyny, socjologii oraz psychologii. Wskazał między innymi na depersonalizację pracownika socjalnego, która wiąże się z niskimi wynagrodzeniami za pracę, a licznymi obowiązkami zawodowymi.

Z kolei dr hab., prof. UJD Daniel Kukła, nawiązując do tematyki sekcji, zaprezentował wybrane aspekty kształcenia akademickiego w kontekście wyzwania rynku pracy i oczekiwań studentów. W swoim wystąpieniu zwrócił uwagę na masowe kształcenie na studiach wyższych i obniżenie rangi dyplomów uczelni. Podkreślił również, że na rynku pracy istnieją problemy z rekrutowaniem pracowników, ponieważ panuje nadwyżka niektórych zawodów, a także niedopasowanie kwalifikacji do rynku pracy.

Ksiądz dr Bartłomiej Mitkiewicz w swoim wystąpieniu skoncentrował się na rozważaniach o związku pracy i religii na podstawie myśli Tadeusza W. Nowackiego i kard. Stefana Wyszyńskiego. Zwrócił uwagę, że prof. T.W. Nowacki w pracy widział siłę, energię, która tworzyła człowieka, natomiast kard. S. Wyszyński wskazywał w swoich pracach i kazaniach, że chrześcijańskie ujęcie pracy to współdziałanie w dziele Bożym stwarzania świata i człowieka, który ma w tym wszystkim współpracować, odkrywać, kreować się.

Wpisując się tematykę konferencji, dr Beata Jakimiuk przedstawiła personalistyczny charakter relacji wychowawczej w procesie doradztwa. Zwróciła uwagę, że wiąże się ono z odkrywaniem drugiego człowieka. Relacje doradcze uczą sposobu postępowania wobec drugiej osoby, jego podmiotowego traktowania, w konsekwencji mają charakter wychowawczy.

Tematykę dotyczącą aspiracji zawodowych absolwentów studiów I i II stopnia w kontekście zatrudnienia podjęła dr Izabela Kust. Prelegentka zwróciła uwagę na problem instytucji oświatowych w dostosowaniu kompetencji absolwentów do potrzeb rynku pracy. Konstatując przytoczone wyniki badań,

zauważyła, że uczelnie wyższe powinny brać pod uwagę zmieniające się realia w zakresie przygotowania zawodowego studentów.

W dalszej części dr Sebastian Taboń przedstawił problematykę dotyczącą kształcenia zawodowego na terenie Czech w latach 1743 – 1925, wprowadzając w historię Czech oraz wskazując na znaczącą rolę i rozwój szkolnictwa zawodowego w tej części Europy.

Ważnym dla rozważań tematyki personalizmu pracy ludzkiej było zagadnienie poruszone przez dr Leokadię Wiatrowską. Zwróciła ona uwagę na problematykę błędów wychowawczych jako czynnika depersonalizacji wychowanka. Ich wagę zaprezentowała w badaniach dotyczących błędów wychowawczych.

Obrady tej sekcji problemowej zakończyło wystąpienie mgr Wiolety Dudy która wskazała na problem dotyczący profilowania osób bezrobotnych, stosowanego w urzędach pracy. Podkreśliła, że taka metoda nie służy personalizacji i oddala bezrobotnych od rynku pracy.

Druga sekcja problemowa, skupiona wokół relacji: *personalizm – edukacja – wychowanie – praca*, moderowana była przez prof. dr hab. Eugenię Iwonę Laskę i ks. dr. hab., prof. UP Norberta Pikulę.

Jako pierwsza głos zabrała prof. dr hab. Eugenia Laska, która wprowadziła w tematykę współczesnej edukacji w duchu zaufania i dialogu. Ważnym aspektem w zakresie wychowania dziecka w rodzinie, na który zwróciła uwagę prelegentka, jest przygotowanie dziecka do przyszłej pracy i zawodu. Pani Profesor podkreśliła znaczącą w tym procesie rolę rodziców, którzy powinni stymulować małe dziecko do rozmowy, wspólnej zabawy i działań, a starsze inspirować do dyskusji czy uczyć wartościowania. Szczególny akcent położono na umiejętności prowadzenia dialogu w rodzinie, szkole, w grupach rówieśniczych i towarzyskich.

W tematykę świata wartości w pedagogice pracy wprowadziła dr hab., prof. UKSW Barbara Baraniak. Dążenie do ideału, czyli mistrzostwa w zawodzie, powinno stanowić, zdaniem Pani Profesor, główny kierunek aktywności zawodowej człowieka. W tym kontekście przywołane dwa ważne hasła: *człowiek wartością najwyższą i praca miernikiem wartości człowieka* – stały się wiodącym motywem rozważań.

Wystąpienie ks. dr. hab., prof. UP Norberta Pikulę dotyczyło kariery zawodowej seniorów, będącej przedmiotem zaprezentowanych badań jakościowych. W ich wyniku okazało się, że z perspektywy czasu i doświadczenia kobiety i mężczyźni różnie postrzegają swój rozwój zawodowy oraz trafność podjętych w swoim życiu wyborów.

Specyfikę wychowania przez pracę i do pracy przedstawiła dr Marta Buk-Cegiełka, akcentując i potwierdzając podejmowane wcześniej tezy, że praca posiada ogromną wartość pedagogiczną, a przygotowanie do niej odbywa się w domu rodzinnym i w szkole.

W dalszej części dr Tadeusz Piątek zaprezentował problematykę dotyczącą enkulturacji pracy: człowiek – twórca i podmiot kultury pracy. Rozważał w niej relacje między pytaniami: „Kim jest człowiek?” i „Czym jest człowiek jako osoba pracująca?”.

Ciekawą perspektywę postrzegania personalizmu przedstawił ks. dr Jerzy Smoleń, który odniósł się do singlizmu w kontekście pracy zawodowej. Przytoczone przez niego badania amerykańskie i polskie uwypuklały zagadnienie dyskryminacji społecznej i ekonomicznej singli.

W kolejnym wystąpieniu mgr Barbara Kowalczyk zaprezentowała tematykę człowieka jako istoty „niewykończonej” oraz znaczenie pracy ludzkiej w rozwoju osoby i budowaniu jej miejsca w świecie. Wskazała na proces dostosowania się ludzi do rynku pracy poprzez zmianę specjalności oraz zdobywanie nowych kwalifikacji.

Obrady w tej sekcji tematycznej zakończyło wystąpienie ks. prof. Jacka Siewiory, które zogniskowane było wokół pojęcia szczęścia jako kategorii fenomenologicznej, a także inspiracji badań pedagogicznych. Profesor podkreślił w swojej wypowiedzi, że pragnienie szczęścia towarzyszy każdemu człowiekowi, a szukając szczęścia dla siebie, stajemy się lepszymi ludźmi.

Po zakończeniu obrad w dwóch sekcjach problemowych nastąpiło podsumowanie obrad, gdzie głos zabrali dr hab., prof. APS Adam Solak i dr hab., prof. APS Franciszek Szlosek, wskazując na wagę poruszanej tematyki.

Ostatnim punktem konferencji były uroczystości upamiętniające 103. rocznicę urodzin prof. Tadeusza W. Nowackiego połączone z odsłonięciem pomnika nagrobnego na cmentarzu Powązkowskim. Wspomnienie na temat Profesora wygłosił F. Szlosek, przybliżając krótko zgromadzonym przy grobie uczestnikom najważniejsze idee przyświecające działalności naukowej i życiu osobistemu prof. Nowackiego – twórcy pedagogiki pracy.



**Sprawozdanie z IV Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Doradztwo zawodowe w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy”,  
Nieznanice/Częstochowa 19-20 maja 2015**

**Звіт про IV Міжнародну наукову конференцію «Профорієнтація в процесі транзиції освіти на ринку праці»,  
Незнаніце/Ченстохова 19-20 травня 2015**

**The report from the Fourth International Scientific Conference Career Guidance in the process of transition from the education into the labour market. Nieznanice/Częstochowa, 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> May, 2015**

W dniach 19-20 maja odbyła się IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Doradztwo zawodowe w procesie tranzycji z edukacji na rynek pracy” zorganizowana przez Zakład Doradztwa Zawodowego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie oraz Hochschule der Bundesagentur für Arbeit w Mannheim. Konferencja odbyła się pod patronatem: Prezydenta Miasta Częstochowy, JM Rektora Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Rektora Hochschule der Bundesagentur für Arbeit w Mannheim oraz Dyrektora Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach. Wzięło w niej udział 60 naukowców z najważniejszych ośrodków naukowych (m.in. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie) i instytucji zajmujących się doradztwem zawodowym oraz przedstawiciel Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

Cykliczne konferencje organizowane przez Zakład Doradztwa Zawodowego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie poświęcone są tematyce rozwoju doradztwa zawodowego zarówno w aspekcie metodyki, jak również rynku pracy. Tym razem głównym celem konferencji było zaprezentowanie uwarunkowań tranzycji jednostki z systemu edukacji na rynek pracy oraz roli doradztwa zawodowego jako procesu wspomagającego człowieka na każdym etapie zdobywania pierwszych doświadczeń zawodowych.

Uczestnicy Konferencji zaprezentowali interesujące wystąpienia skupione wokół tematyki:

- Sytuacja osób młodych na rynku pracy;
- Przemiany w obszarze doradztwa zawodowego;
- Grupy ryzyka na rynku pracy;
- Dopasowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy;
- Przygotowanie do projektowanie własnej kariery zawodowej we współczesnych warunkach społeczno-gospodarczych.

Na konferencji zostały przedstawione także wyniki badań polskich i niemieckich uczniów w zakresie sposobów i motywów podejmowania decyzji zawodowych, które były i są realizowane w ramach wspólnego projektu badawczego AJD Częstochowa i HDBA w Mannheim.

Konferencja zaowocowała istotną dyskusją dotyczącą potrzeby wprowadzenia doradztwa zawodowego do szkół i konieczności podjęcia działań zmierzających do postrzegania doradztwa zawodowego jako niezbędnego elementu wsparcia dla każdej jednostki na wszystkich etapach edukacji i pracy.

Barbara Kowalczyk

---

**Sprawozdanie z V Konferencji Naukowej z cyklu *Edukacja i Praca*:  
„Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne”,  
Warszawa 28 października 2016**

**Звіт про V Наукову конференцію з циклу Освіта і праця:  
«Соціальне підприємництво. Соціальне підприємство»,  
Варшава, 28 жовтня 2016**

**The report from the Fifth Scientific Conference, a part of a series  
*Education and Work: „Social entrepreneurship. Social entrepreneurs”*  
Warsaw 28<sup>th</sup> October 2016**

Dnia 28 października 2016 roku w siedzibie Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (APS) odbyła się V już konferencja z cyklu *Edukacja i Praca* zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki APS. Jak co roku temat konferencji odnosił się do wybranego aspektu pedagogiki pracy i zwracał uwagę na ważną rolę pedagogiki w przygotowaniu na rynek pracy. Tematy ubiegłych spotkań to m.in. „Pedagogiczne aspekty zarządzania zasobami ludzkimi” (2014), „Elastyczność czasu i organizacji pracy” (2015). Tegoroczna konferencja poruszała natomiast aktualny i ważny temat, między innymi w kontekście wyrównywania szans i przeciwdziałania marginalizacji społecznej: „Przedsiębiorczość społeczna. Przedsiębiorstwo społeczne”. Jak zaznaczył we wprowadzeniu rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, idea zorientowania przedsiębiorstwa na czynnik społeczny to ważne zagadnienie, które warto kształtować i promować *wśród uczniów, studentów, pracowników uczelni i innych organizacji oraz pracodawców*.

Konferencja podzielona została na dwie części: teoretyczną, zorientowaną wokół perspektywy pedagogicznej, oraz praktyczną, prezentującą dobre praktyki w zakresie przedsiębiorczości społecznej. Jako pierwszy referat wygłosił prof. dr hab. Józef Orczyk na temat: „Edukacja czy tylko zatrudnienie, a może przedsiębiorczość społeczna?” Punktem wyjścia do rozważań przy tak sformułowanym temacie, stały się postępujące zmiany na rynku pracy,

takie jak: zmiana zatrudnialności grup o różnym poziomie wykształcenia, zmniejszenie roli zatrudnienia etatowego czy odejście od liniowego modelu zatrudnienia. Przewidywana większa trudność z uzyskaniem zatrudnienia w przyszłości (także w związku z postępem technologicznym) skłania zatem do refleksji nad nową wizją pracy, przekształcaniem obecnych modeli biznesowych. Ale stawia także przed społeczeństwami wyzwania, jakimi są zmniejszanie nierówności społecznych oraz tworzenie nowej polityki społecznej. Prof. Orczyk podkreślił, że przedsiębiorczość społeczna w niedalekiej przyszłości będzie odgrywała coraz większą rolę.

Następna prelegentka, prof. dr hab. Aldona Andrzejczak, wystąpiła z referatem pt.: „Uniwersytet przedsiębiorczy. Główne bariery przedsiębiorczości akademickiej”, w którym starała się także znaleźć odpowiedź na pytanie o to, czy przedsiębiorczość akademicka jest formą przedsiębiorczości społecznej. Z przytoczonych przez nią badań wynikało, że przedsiębiorczość pracowników akademickich jest bardzo niska – niższa niż przedsiębiorczość samych studentów. Wśród barier rozwoju przedsiębiorczości akademickiej prof. Andrzejczak wymieniła między innymi sztywne zasady rozwoju i awansu zawodowego pracowników naukowych, kryzys tożsamości zawodowej nauczycieli akademickich, brak instrumentów i kanałów transferu „know how” do praktyki gospodarczej, regulacje prawne (m.in. bariery w sferze podatkowej) oraz tradycyjny wizerunek uczelni w biznesie. Przedsiębiorczość społeczną w praktyce akademickiej określić można natomiast jako marginalną, co stanowi także duże wyzwanie dla uczelni i obszar do rozwoju w praktyce przedsiębiorczości akademickiej. „Jak rozwijać tę przedsiębiorczość? Czy istnieją jakieś szczególne kompetencje, które warto kształtować, by zmierzać w kierunku rozwoju przedsiębiorczości społecznej?” – do tych wątpliwości odniósł się w kolejnym wystąpieniu prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Wygłoszony referat: „Perspektywy rozwoju przedsiębiorczości społecznej w Polsce” przybliżył rozumienie przedsiębiorczości społecznej, a także regulacje prawne dotyczące przedsiębiorstw społecznych w Polsce. Prof. Kwiatkowski zwrócił uwagę na to, że misją uczelni jest przygotowywanie pracowników na rynek pracy. Podejmując próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o to, „Jaka powinna być sylwetka przedsiębiorcy wpisującego się w założenia przedsiębiorczości społecznej?”, wyróżnił na podstawie literatury osiem podstawowych kompetencji. Należą do nich: (1) wysoki poziom samoświadomości, (2) raczej średnia niż wysoka skłonność do podejmowania ryzyka, (3) wysoki poziom zaufania, (4) wysoki poziom optymizmu, (5) wysoki poziom kompetencji społecznych, (6) umiejętność identyfikacji potrzeb społecznych, (7) rozbudowana sieć wsparcia społecznego i (8) brak poczucia

osamotnienia. Skoro kształtowanie tych kompetencji przez uczelnie wyższe jest istotne, to należałoby się zastanowić, jak je skutecznie kształtować.

Część pierwszą konferencji zakończyło wystąpienie dr hab., prof. APS Urszuli Jeruszki pt.: „Wychowanie do przedsiębiorczości społecznej”. Odwołując się do koncepcji *Wychowania do pracy i przez pracę* oraz koncepcji *Kapitału społecznego*, prof. Jeruszka zarysowała możliwości kształtowania przedsiębiorczości społecznej w szkolnictwie zawodowym, powołując się na konkretne przykłady zaczerpnięte z działań polskich szkół zawodowych. Jak zaakcentowała prelegentka, rozwijanie przedsiębiorczości społecznej w szkołach zawodowych może zwiększać szanse zatrudnienia absolwentów i zmniejszyć zagrożenie wykluczeniem społecznym.

Druga część spotkania miała postać dyskusji panelowej, którą poprowadzili dr J. Bluszcz i dr J. Sikora. Gośćmi panelu byli przedstawiciele środowiska przedsiębiorców i aktywistów zaangażowanych w podmioty gospodarcze z przejawami działalności społecznej: K. Sieńko – kierownik działu rekrutacji z Poczty Polskiej, B. Michalak-Trybus – dyrektor Sanatorium Uzdrowskiego PIAST, J. Borzyński – dyrektor Biura Cechu Rzemiosł Różnych i Przedsiębiorczości, K. Mizgalski – prezes przedsiębiorstwa LUX-DOM, J. Rok – członek Kooperatywy Spożywczej DOBRZE. Panel był przestrzenią wymiany spostrzeżeń i doświadczeń dotyczących prowadzenia działalności o znamionach przedsiębiorczości społecznej. Uczestnicy dyskusji wskazywali na korzyści i bariery w prowadzonych działaniach. Główne wskazywane przez nich korzyści to: wyrównywanie szans, zaspokajanie potrzeb społecznych, budowanie wspólnotowości, renoma przedsiębiorstwa, a także dodatkowe możliwości ekonomiczne. Zaciekawienie uczestników konferencji wzbudził zwłaszcza zaprezentowany przez Pana J. Roka przykład funkcjonowania Kooperatywy DOBRZE i prowadzonego przez nią sklepu (formalnie – stowarzyszenia). Głównym założeniem, w oparciu o które działa społeczność kooperatywy, jest zaspokajanie jej podstawowych potrzeb społecznych (dostępu do zdrowej żywności), a nie generowanie zysku. Powstająca poprzez działalność sklepu nadwyżka finansowa, w całości jest inwestowana w sklep (w tym zapewnienie godziwych warunków zatrudnienia dla jej pracowników). J. Rok zaakcentował, że członkom kooperatywy bliska jest filozofia *ekonomii wspólnego dobra*, gdzie w podejmowanych działaniach wspólne dobro społeczności stoi w centrum tej inicjatywy.

Podczas dyskusji nie brakowało pytań do występujących i komentarzy odnośnie do treści wystąpień zarówno z części pierwszej – teoretycznej, jak i z panelu z udziałem praktyków. Głos zabrał m.in. prof. dr hab. R. Gerlach, który poruszył ważny dla pedagogów pracy temat kształcenia zawodowe-

go: „Czy obecne instrumenty są wystarczające by «zmusić» pracodawców do udziału w kształceniu? Czy nie powinny za tym także iść kolejne środki motywujące ich do tego udziału?”. Wypowiedział się także dr hab. prof. APS F. Szlosek, który zwrócił uwagę na rzeczywistość polskich przedsiębiorców (trudności w samym utrzymaniu przedsiębiorstw), która nie stwarza odpowiednich warunków pozwalających im na angażowanie się w kształcenie zawodowe. Problem ten wiąże się w znacznym stopniu z umiejscowieniem kształcenia zawodowego w Polsce w systemie edukacji (nie w gospodarce). Tradycje przedsiębiorczości osadzone są w dużym stopniu w kulturze i kontekście historycznym – podkreślił. Prof. dr hab. Z. Janowska podzieliła się doświadczeniami w prowadzeniu spółdzielni socjalnej i podkreśliła rolę wsparcia ze strony gminy i innych lokalnych podmiotów gospodarczych, które pozwalają w utrzymaniu i zachowaniu ciągłości spółdzielni.

W podsumowaniu doceniono rolę dialogu, jaki był widoczny pomiędzy środowiskami przedsiębiorców, oraz przedstawicieli świata nauki i edukacji. Organizatorzy zwrócili uwagę na rolę edukacji w zakresie promowania cech przedsiębiorstw społecznych oraz kształcenia na rynku pracy przedsiębiorców uwrażliwionych społecznie. Na zakończenie organizatorzy z Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki APS wyrazili nadzieję na spotkanie podczas kolejnych konferencji z cyklu *Edukacja i Praca* – merytorycznych spotkań na ważne dla pedagogów pracy tematy. Zapowiedzieli następną konferencję zaplanowaną na październik 2017 roku, zapraszając do udziału.

Сергій Прийма

---

**Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області,  
Запоріжжя, 6-8 жовтня 2016 р.**

**Międzynarodowe dni oświaty dorosłych w obwodzie zaporoskim,  
Zaporizżja, 6-8 października 2016 r.**

**International Days of Adult Education in Zaporizhia District,  
Zaporizhia, 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> October 2016**

6-8 жовтня 2016 р. у Запорізькій області відбулися Міжнародні Дні освіти дорослих (далі – МДОД). Серед експертів, гостей Днів у заходах зокрема взяли участь регіональний директор представництва Інституту міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів (DVV International) в Україні, Республіці Білорусь, Республіці Молдова Аніта Якобсоне, консультант програми «Міста, що навчаються» Інституту навчання протягом життя ЮНЕСКО Лі Сунг, керівник Центру освіти дорослих Інґріда Мурашківська (Латвія), директор Представництва DVV International у Республіці Білорусь Галина Веремейчик, академік-секретар відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України Нелля Ничкало, директор Представництва DVV International в Україні Олег Смірнов, голова Правління Української асоціації освіти дорослих Лариса Лук'янова та багато інших шанованих фахівців у галузі освіти дорослих.

Василь Кремень, президент Національної академії педагогічних наук України, президент товариства «Знання» України, виступив із доповіддю «Освіта дорослих як відповідь на виклики сучасності». Науковець наголосив на необхідності розбудови освіти дорослих, оскільки вона є важливою сходинкою для розвитку конкурентоспроможності людини, обґрунтував доцільність створення центрів освіти дорослих, а також підтримки закладів формальної і неформальної освіти.

Програмою Міжнародних Днів освіти дорослих було передбачено проведення заходів у Запоріжжі та Мелітополі, учасниками яких стали

понад 500 осіб з різних регіонів України та з-за кордону. У рамках Днів було проведено Форум «Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії» (6 жовтня, м. Запоріжжя), Міжнародну науково-практичну конференцію «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи» (7 жовтня, м. Мелітополь), круглі столи з представниками органів місцевого самоврядування, роботодавцями регіону (м. Запоріжжя, м. Мелітополь) та ін. У рамках зазначених заходів відбулося обговорення нагальних проблем розвитку освіти впродовж життя, формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Учасники секційних засідань («Освіта дорослих – потреба сучасного ринку праці», «Формування громадянських компетенцій дорослих в Україні», «Освіта дорослих для розвитку громади», «Міста, що навчаються: європейський досвід і вітчизняні перспективи», «Навчання людей поважного віку», «Освіта дорослих у пенітенціарній системі: підходи, успішна практика, реалії часу», «Освіта і професійна реабілітація дорослих з обмеженнями життєдіяльності») обговорили широке коло питань, серед яких:

- налагодження ефективного соціального діалогу між партнерами в контексті неперервної освіти різних категорій дорослого населення;
- правові засади взаємодії інституцій громадянського суспільства та закладів формальної і неформальної освіти дорослих щодо формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору;
- сприяння розвитку громад / співтовариств, які навчаються, шляхом посилення неформальної освіти різних категорій дорослих як складника освіти впродовж життя;
- упровадження міжнародного досвіду регіонального розвитку територій через створення громад, міст і регіонів, які навчаються;
- шляхи зміцнення потенціалу й можливостей для покращення якості життя громадян третього віку;
- сприяння розвитку освіти дорослих засуджених, спрямованої на задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному й професійному зростанні шляхом забезпечення єдності, послідовності й наступності у реалізації змісту й завдань освіти дорослих засуджених (виховна робота, навчання, праця, побут, дозвілля тощо);
- упровадження діалогічної інформаційної платформи для зміцнення потенціалу і можливостей з покращення якості життя громадян з обмеженнями життєдіяльності та ін.



Зарубіжні й українські учасники МДОД, серед яких представники недержавних громадських організацій, органів місцевого самоврядування, центрів навчання для молоді й дорослих, вечірніх шкіл, загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів, академічних установ, значну увагу приділили обговоренню різних моделей функціонування центрів освіти дорослих – перспективних закладів, необхідних для поширення в Україні неформальної освіти різних категорій дорослих.

Під час МДОД відбулася презентація видання «Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону» (Мелітополь, 2016), в якому розміщено інформацію про організації Запоріжжя та області, які здійснюють різноманітну освітню діяльність для дорослих. Ця унікальна праця продовжила серію довідкових видань, започаткованих у 2015 р. організаторами Міжнародних Днів освіти дорослих у Львівській області (Каталог провайдерів послуг з освіти дорослих м. Львова та Львівської області, Львів, 2015).

Учасники МДОД мали змогу відвідати виставку провайдерів освітніх послуг для дорослих «Острів скарбів» (8 жовтня, м. Мелітополь), на якій було візуалізовано 36 експозицій провайдерів освітніх послуг для дорослих (у галузі формального й неформального навчання), а також взяти участь у майстер-класах, рухливих іграх, зануритися у світ різних професій (швачки, садівника, кухаря, водія, косметолога, візажиста, психолога, перукаря, масажиста та ін.).

7 – 8 жовтня заходи в рамках Міжнародних днів освіти дорослих проходили в Мелітополі. Такий вибір не є випадковим, адже саме Мелітополь у червні 2016 р. приєднався до Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються. У цьому значна заслуга науковців Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Під час проведеного у Мелітополі брифінгу зарубіжні та вітчизняні експерти виголосили основні меседжі представникам ЗМІ та громадськості щодо актуальності питань розвитку освіти дорослих на місцевому рівні. Йшлося про підтримку міською владою Мелітополя ідеї освітян щодо реалізації у місті стратегії навчання впродовж усього життя, оскільки освіта дорослих є підґрунтям соціально-економічного розвитку населеного пункту; діяльність вітчизняних науковців щодо розроблення основних положень освіти дорослих і популяризацію ідей освіти впродовж життя в культурно-освітньому просторі держави. Відбулося й урочисте вручення меру міста Мелітополя сертифіката учасника глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються.

Яскраві враження, душевні теплі спогади залишилися в учасників МДОД після відвідування символу вільного запорізького козацтва – Національного заповідника «Хортиця», що є науково-дослідною та рекреаційно-освітньою установою; об'єкта історичної та культурної спадщини Мелітольського краю – Національного історико-археологічного заповідника «Кам'яна Могила», який є світовою пам'яткою древньої культури в Україні, що органічно поєднала природну унікальність та історичну цінність; Мелітопольського міського краєзнавчого музею.

Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області візуалізували необхідність формування єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства; формування громадянського суспільства в Україні через створення громад, міст і регіонів, які навчаються; налагодження взаємодії представників формального і неформального секторів освіти, органів місцевого самоврядування, із роботодавцями з пошуку оптимальних шляхів розвитку освіти різних категорій дорослих.

**Звіт про I Міжнародну науково-практичну конференцію  
«Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства»,  
м. Київ, 1-2 грудня 2016 р.**

**Sprawozdanie z I Międzynarodowej Konferencji naukowo-praktycznej  
„Kształcenie zawodowe w warunkach zrównoważonego rozwoju  
społeczeństwa”, Kijów 1-2 grudnia 2016 r.**

**The report from 1<sup>st</sup> International Scientific and Practical  
Conference “Vocational Training in the Condition of the Balanced  
Development of the Society”, Kiev 1<sup>th</sup>-2<sup>th</sup> December 2016**

Ініціатори та основні організатори конференції: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Академія спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської, Goethe-Institut в Україні.

У роботі конференції взяли участь 111 науковців, педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів професійної і вищої освіти України, Польщі й Німеччини. Тематика доповідей і виступів на пленарному й секційних засіданнях стосувалася таких основних питань:

- вплив глобалізаційних і трансформаційних процесів на розвиток професійної освіти;
- забезпечення якості професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства;
- проектування змісту та технологій професійної освіти і навчання на засадах компетентнісного підходу;
- розвиток професійної кар’єри майбутніх фахівців для продуктивної та інноваційної зайнятості;
- формування інноваційного освітнього середовища закладів професійної освіти;

– використання виховних та здоров'язберезувальних технологій у професійній освіті.

Учасниками конференції визначено, що для реалізації нової парадигми професійної освіти і навчання в Україні в загальноєвропейському контексті необхідне вирішення 5-и груп проблем:

- семантичних (дійти згоди у визначенні зміту понять);
- політичних (на рівні реалізації стратегії модернізації української освіти забезпечити застосування теоретичних напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених, а також практичного педагогічного досвіду);
- правових (розробити нормативно-правову базу, що регулює: процедури оцінювання й визнання часткових кваліфікацій, в тому числі тих, які були отримані в ході неформального навчання; горизонтальну мобільність у межах однієї або декількох освітніх траєкторій);
- інформаційних (сформувати бази даних регіональних моделей навчання впродовж життя, а також надати доступ до сучасних європейських документів і розробок в цій галузі);
- ресурсних (передбачити першочергове ресурсне забезпечення реалізації пріоритетів сталого розвитку/навчання упродовж життя.

Під час конференції відбулось нагородження переможців конкурсу відео-роликів «Моя професія – найкраща», який було проведено у жовтні 2016 серед учнів та студентів навчальних закладів сфери професійної освіти і навчання України. Конкурс було ініційовано Goethe-Institut в Україні у співпраці з Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України. Загалом у конкурсі взяло участь 44 відео-роботи з різних регіонів України. Перше місце виборола Анастасія Дячкова, студентка коледжу Національного фармацевтичного університету (м. Харків) й отримала iPad Air 2. Переможці другої та третьої номінації Христина Деревенко, учениця Вінницького міжрегіонального вищого професійного училища (м. Вінниця), й Ілля Пашук, учень Хотінського професійного аграрного ліцею (селище Хотінь, Сумська обл.), отримали стипендії для вивчення німецької мови у Goethe-Institut. Втішний приз для номінанта четвертої премії Олега Румежака, учня ПТНЗ Вище професійне училище №21 (м. Івано-Франківськ) – тиждень безкоштовної практики у Міжгалузовому навчально-атестаційному центрі Інституту електрозварювання імені Е. О. Патона Національної академії наук України.

Заступник директора та керівник мовного відділу Goethe-Institut в Україні Сюзанне Бекер також презентувала новий підручник для вивчення німецької мови професійного спрямування в закладах сфери про-

фесійної освіти та навчання «Mobil mit Deutsch», розроблений Goethe-Institut в Україні в рамках проекту «Міст до професійної освіти». За сприяння Інституту професійно-технічної освіти НАПН України 13 викладачів німецької мови закладів професійної освіти мали змогу підвищити рівень викладання німецької мови саме професійного спрямування. Посібник призначений для навчання слухачів з початковим рівнем вивчення іноземної мови (A1-A2) й розвитку у них навичок практичного використання німецької мови у своїй професійній діяльності.

Враховуючи пропозиції і зроблені висновки, учасники конференції рекомендували:

- забезпечити належну нормативно-правову базу для регулювання питань, пов'язаних з розвитком професійної освіти в Україні, зокрема ухвалити Проект Закону України «Про професійну освіту», поданий Кабінетом Міністрів України із внесенням пропозицій Національної академії педагогічних наук України;

- розробити Державну програму розвитку системи професійної освіти України, що відповідає реальним суспільно-економічним умовам.

Стратегія держави у сфері професійної освіти має виховувати необхідність спільної відповідальності і держави, органів місцевого самоврядування і роботодавців та усіх провайдерів освітніх послуг, і педагогів, і учнів за розвиток професійної освіти, якість підготовки фахівців інноваційного типу. Це дасть змогу зробити вітчизняну професійну освіту привабливішою, більш гнучкою, якісною й доступною та орієнтованою на вимоги ринку.

Посилити увагу до реалізації проектно-цільового підходу до управління розвитком регіональних систем професійної освіти України. Підготовка фахівців на основі проектно-цільового підходу передбачає інтеграцію освіти з наукою і виробництвом, теорії з практикою; партисипативність, згідно з якою уможлиблюється залучення до управління професійною освітою соціальних партнерів, форсайт-проектів, кластерів; акмеологічність, що сприяє реалізації траєкторії індивідуального професійного зростання суб'єктів освітнього процесу, розвитку їхніх професійно важливих якостей, формуванню готовності планувати кар'єру тощо.

Керівникам управлінських структур системи професійної освіти та професійних навчальних закладів, науковій спільноті, освітянам рекомендовано ознайомитися й у співпраці з відповідними лабораторіями Інституту професійно-технічної освіти НАПН України впроваджувати в освітній процес навчальних закладів професійної освіти науково об-

грунтовані моделі, концепції, методики, технології управління професійною освітою, проектування змісту професійної освіти на основі компетентнісного підходу, створення інформаційно-освітнього середовища закладів професійної освіти, розроблення інноваційних технологій професійного навчання, забезпечення кар'єрного консультування в системі професійної освіти.

Значний інтерес учасників конференції викликала виставка з досвіду інноваційної діяльності професійних навчальних закладів м. Києва та різних регіонів України.

**Інформація про XIV Міжнародні мистецько-педагогічні читання пам'яті професора Оксани Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії», Київ, 1-2 грудня 2016 р.**

**Sprawozdanie z XIV Międzynarodowego artystyczno-pedagogicznego spotkania pamięci profesor Oksany Rudnickiej „Pedagogika sztuki i sztuka pedagogicznego oddziaływania”, Kijów, 1-2 grudnia 2016 r.**

**The report from the 14<sup>th</sup> International Artistic and Pedagogical meeting in memory of the professor Oksana Rudnicka “Pedagogy of Art and the Art of Pedagogical Influence”, Kiev, 1<sup>th</sup>-2<sup>th</sup> December 2016**

Упродовж 2002-2016 рр. Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України проводяться щорічні міжнародні мистецько-педагогічні читання, присвячені теоретику мистецької освіти, засновнику наукової школи теорії і практики педагогіки мистецтва професору Оксані Рудницькій.

«Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» – основна тема міжнародних читань, що відбулися у Києві на початку грудня 2016 р. у Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка. Проблематика науково-мистецького заходу охоплювала сучасні проблеми мистецької, педагогічної освіти, освіти впродовж життя: філософсько-аксіологічні засади педагогічної дії; мистецько-педагогічна освіта в українській і зарубіжній педагогічній теорії та освітній практиці; мистецька педагогіка і педагогіка мистецтва у розвитку сучасного педагога; інновації у мистецько-педагогічній освіті; педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей; психологічні засади педагогічної дії; музейна педагогіка: проблеми, сьогодення, перспективи.

Модератором першого пленарного засідання була доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України *Л. Лук'янова*.

Під час конференції відомі науковці, освітяни обговорювали актуальні проблеми педагогіки мистецтва і мистецтва педагогічної дії у контексті сучасних тенденції неперервної освіти: цінність як геном духовності особистості (доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України *І.Бех*); наукові підходи до саморозвитку педагога в умовах Центру педагогічної майстерності (директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент НАПН України *О. Щербак*), виховання у сучасній молоді духовних цінностей засобами мистецтва (доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор НДІ духовного розвитку людини, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, дійсний член НАПН України *Г. Шевченко*), стратегії сучасної шкільної мистецької освіти (доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України *О. Комаровська*), життєво-культурологічні смисли професора Оксани Рудницької (доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи Львівського державного університету безпеки життєдіяльності *Г. Васянович*), якість педагогічної освіти як джерело краси педагогічної дії (доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН *О. Кучерявий*), мікропедагогіка наставника і його середовище (доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Сумського державного педагогічного університету імені А. Макаренка *О. Семенов*), основні траєкторії акмеологічного розвитку викладачів мистецьких дисциплін (доктор педагогічних наук, професор, декан факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, заслужений діяч мистецтв України *В. Федоришин*) та ін.

Красивим акордом пленарного засідання була щиросердна доповідь доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України, академіка-секретаря Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України *Н. Ничкало* «Педагогіка мистецтва у контексті інтердисциплінарності».

Загалом у читаннях взяли участь 250 науковців і педагогів з України та зарубіжжя. В Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України сформувалась молода генерація науковців, освітян, які в рамках читань представили результати наукових пошуків з проблем неперервної



педагогічної освіти, освіти впродовж життя, мистецької педагогіки: пріоритети розвитку мистецько-педагогічної освіти в Україні (*Г. Сотська*); культуротворчі ідеї І.А. Зязюна у розвитку педагогічної освіти України XXI ст. (*О. Лавріненко*); розвиток академічної культури педагога-дослідника у класичних університетах України (доктор педагогічних наук *М. Вовк*); використання арт-технологій у неформальній освіті дорослих (доктор педагогічних наук *О. Аніщенко*); смислове поле мистецької діяльності (кандидат педагогічних наук *С. Соломаха*); концептуальні засади професійного розвитку майбутніх учителів початкових класів в університетах Австралії (аспірант *Ю. Кобюк*); підготовка вихователів ФРН в умовах мультикультурного соціуму (кандидат педагогічних наук *О. Сулима*) та ін.

Серед іноземних представників мистецької педагогіки, неперервної освіти варто відзначити виступи доктора Гданського університету (Республіка Польща) *Малгожати Карчмажик*; професора, доктора хабілітованого Педагогічного університету у Кракові (Республіка Польща) *Кінги Ланот-Дзерви*; доктора, декана Люблінської Вищої школи у Риках (Республіка Польща) *Мирослави Браславської-Хагус*; доктора педагогічних наук, викладача факультету педагогічних наук Автономного університету Сакатекаса *О. Жижко* (м. Сакатекас, Мексика); представників Інституту культурної спадщини Академії наук Молдови (м. Кишинів, Республіка Молдова): кандидата мистецтвознавства, доцента, *В. Рокачук*; доктора історії *В. Кожухаря*; доктора педагогіки *К. Кожухар* та ін.

2 грудня 2016 року відбулась традиційна презентація педагогічної і мистецької літератури відповідно до таких номінацій: наукові праці з проблем педагогічної і мистецької освіти; навчально-методичні праці з проблем педагогічної і мистецької освіти; збірники наукових праць з проблем педагогічної і мистецької освіти: довідково-інформаційні та лексикографічні видання; електронні підручники і посібники. З-поміж ключових досягнень науковців та освітян України було відзначено праці з проблем розвитку мистецької, педагогічної освіти, освіти дорослих у контексті євроінтеграційних процесів: *Освіта дорослих: бібліографічний покажчик / упорядник Л.Б. Лук'янова* (2016); *Edukacja zawodowa i ustawiczna / redakcja naukowa Nella Nyczkało, Adam Solak* (2016); *Дайджест дисертацій, захищених у спеціалізованих вчених радах Д 26.451.01 та К 26.451.02 Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (1994 рік – червень 2016 року): інформаційно-довідкове видання / за ред. Л.Б. Лук'янової* (2016); *Лук'янова Л.Б. Основи екології, методика екологізації фахових дисциплін: навч.-метод. посіб. для викладачів*

(2016); *Освітній україноцентризм Георгія Філіпчука: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Ничкало (голова) та ін.]* (2016); *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць* (2015–2016 рр.) та ін.

За результатами проведення міжнародних мистецько-педагогічних читань щороку видається збірник наукових праць «Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей», 13 виданих книг якого спрямовані на розвиток концептуальних ідей професора Оксани Рудницької, представлення сучасних інноваційних процесів розвитку мистецької, педагогічної освіти, освіти дорослих в Україні і за кордоном, реформування цих важливих освітніх напрямів на засадах полікультурності і культуровідповідності, інформування про наукові і практико орієнтовані здобутки науковців і освітян академічних і університетських зарубіжних і українських осередків.

## INFORMACJA O AUTORACH

## ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Stefan M. Kwiatkowski** – prof. zw. dr hab., wiceprzewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Katedry Pedagogiki pracy i Andragogiki w APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Stefan M. Kwiatkowski** – Vice-president of Educational Committee of Pedagogical Polish Academy of Sciences. Chancellor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, the Executive Director of Pedagogy of Work and Andragogy Department.

**Лілія Гриневич** – кандидат педагогічних наук, Міністр освіти і науки України.

**Lilia Hryniewicz** – Candidate of pedagogical sciences, Minister of Education and Science of Ukraine.

### CZĘŚĆ I / ЧАСТИНА I / PART I

**Василь Кремень** – доктор педагогічних наук, професор, президент Національної академії педагогічних наук України, академік Національної академії наук України, академік НАПН України.

**Wasył Kremien** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Tadeusz Aleksander** – prof. zw. dr hab., specjalista w dziedzinie nauk andragogicznych, pracuje w Wszechnicy Polska w Warszawie.

**Tadeusz Aleksander** – PhD with Habilitation, full professor, the specialist of andragogical sciences, works in Wszechnica Polska in Warsaw.

**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.

**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.

**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.

**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.

## CZĘŚĆ II / ЧАСТИНА II / PART II

**Нелля Григорівна 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.

**Nellia Nyczkało** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, member (Academician) of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Zdzisław Wolk** – prof. zw. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Uniwersytecie Zielonogórskim, Wydział Pedagogiki, Psychologii i Socjologii.

**Zdzisław Wolk** – PhD with Habilitation, full professor, the Executive Director of Social Pedagogy Institute at the University of Zielona Góra, Faculty of Pedagogy, Psychology and Sociology.

**Валентина Радкевич** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, академік НАПН України.

**Walentina Radkiewicz** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Hanna Markiewiczowa** – dr hab. prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, kierownik Katedry Historii Wychowania.

**Hanna Markiewiczowa** – PhD with Habilitation, Professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, Executive Director of the History of Education Department.

**Лариса Лук'янова** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України.

**Larysa Łukianowa** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Director of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Barbara Baraniak** – dr hab. w zakresie pedagogiki – pedagogiki pracy, profesor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, gdzie pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych.

**Barbara Baraniak** – PhD with Habilitation of pedagogical sciences and the pedagogy of work, Professor of Cardinal Stefan Wyszyński University in Warsaw, works at the Faculty of Pedagogy.

**Katarzyna M. Stanek** – dr, adiunkt na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, Instytut Pracy Socjalnej.

**Katarzyna M. Stanek** – PhD, assistant professor at the Pedagogical University of Cracow, the Social Work Department.

**Lidia Lechoczka** – prof. dr hab. w zakresie nauk socjalnych i antropologicznych, w Uniwersytecie Konstantyna Filozofa w Nitrze oraz Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

**Lidia Lechoczka** – PhD with Habilitation, Professor in the scope of social and atropological sciences at the Pedagogical University of Cracow and Constantine the Philosopher University in Nitra.

### CZĘŚĆ III / ЧАСТИНА III / PART III

**Zygmunt Wiatrowski** – prof. zw. dr hab., współtwórca pedagogiki pracy, pracuje w Kujawskiej Szkole Wyższej we Włocławku.

**Zygmunt Wiatrowski** – PhD with Habilitation, full professor, co-author of the pedagogy of work, works at the Cuiavian University in Włocławek.

**Мирослава Вовк** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Miroslava Wowk** – Doctor of pedagogical sciences, Senior Researcher, Leading researcher of the Department of Content and Technologies of Adult Education at the Institute of Pedagogical and adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Jacek Siewiora** – dr hab., pracuje jako prof. nadzw. w Małopolskiej Wyższej Szkole Ekonomicznej w Tarnowie.

**Jacek Siewiora** – PhD with Habilitation, works as the associate profesor at the Malopolska School of Economics of Tarnów.

**Наталія Авшенюк** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Natalia Awszeniuk** – Doctor of pedagogical sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Norbert Pikula** – dr hab. prof. nadzw., dyrektor Instytutu Pracy Socjalnej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

**Norbert Pikula** – PhD with Habilitation, associate professor, Executive Director of Social Work Department at the Pedagogical University of Cracow.

**Katarzyna Białożył** – mgr, asystent w Instytucie Pracy Socjalnej na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

**Katarzyna Białożył** – MA, an assistant in the Social Work Department at the Pedagogical University of Cracow.

**Наталя Бідюк** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.

**Natalia Bidiuk** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching at the Khmelnytsky National University.

**Олег Падалка** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри економічної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Oleg Padalka** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Economic Education at the M.P. Dragomanov National Pedagogical University.

**Роман Гуревич** – доктор педагогічних наук, професор, академік, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої категорії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Roman Gurewych** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Academician, Director of the Educational and Research Institute of Pedagogy, Psychology and Training of the Highest Category Specialists at the Mykhailo Kotsiubynskiyi Vinnytsia State Pedagogical University.

#### CZĘŚĆ IV / ЧАСТИНА IV / PART IV

**Наталія Пазюра** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету.

**Natalia Pazura** – Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Department of Aviation English Language at the National Aviation University.

**Лариса Петренко** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, учений секретар, старший науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Larysa Petrenko** – Doctor of pedagogical sciences, Senior Researcher, Scientific Secretary, Senior researcher of the Laboratory of Distance Professional Training at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Ганна Товканець** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

**Hanna Towkaniec** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Primary Education at the Mukachevo State University.

**Jarosław Michalski** – dr hab. prof. nadzw. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Zakład Pedeutologii.

**Jarosław Michalski** – PhD with Habilitation, associate professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw, Pedeutology Department.

**Майя Кадемія** – кандидат педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Maija Kademia** – Candidate of pedagogical sciences, Professor of the Mykhailo Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University.

**Ліна Короткова** – кандидат педагогічних наук, директор Державного навчального закладу «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю».

**Lina Korotkova** – Candidate of pedagogical sciences, Director of the State educational institution “Zaporizhzhia Higher Vocational School of Fashion and Style”.

**Ігор Каньковський** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.

**Igor Kankowski** – Doctor of pedagogical sciences, Head of the Department of theory and methodology of vocational training at the Khmelnytsky National University.



**CZĘŚĆ V / ЧАСТИНА V / PART V**

**Jan Sikora** – dr, pracuje w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

**Jan Sikora** – PhD, works at the Pedagogy of Work and Andragogy Department at the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw.

**Ольга Матвієнко** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Київського національного лінгвістичного університету, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України.

**Olga Matwiejenko** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Vice-rector of the Kyiv National Linguistic University, Corresponding Member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Олена Аніщенко** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

**Olena Aniszczenko** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Head of the Department of Andragogy at the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**CZĘŚĆ VI / ЧАСТИНА VI / PART VI**

**Sebastian Taboń** – dr, pracuje w Podyplomowym Centrum Kształcenia Ustawicznego „Andragog” w Opolu.

**Sebastian Taboń** – PhD, works at Postgraduate Continuing Education Center “Andragog” in Opole.

**Марина Артюшина** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Maryna Artiuszina** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Experimental Work at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

**Ганна Романова** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

**Hanna Romanowa** – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work at the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.