

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ISSN 2543-7925



Instytut Oświaty Pedagogicznej i Oświaty Dorosłych
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

POLSKO-UKRAIŃSKI
ROCZNIK NAUKOWY

nr 4/2019

Warszawa 2019

**EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
POLSKO-UKRAIŃSKI ROCZNIK NAUKOWY**

**ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА
ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК**

nr 4/2019

Rada naukowa / Наукова рада / Scientific Committee

*Tadeusz Aleksander / Тадеуш Александер, Ryszard Gerlach / Ришард Герлях, Urszula Jeruszka / Уршуля Єрушка,
Stefan M. Kwiatkowski / Стефан М. Квятковскі, Jan Łaszczuk / Ян Лащук, Adam Solak / Адам Соляк,
Franciszek Szlosek / Францішек Шльосек, Mirosław J. Szymański / Мірослав Я. Шиманьскі,
(Polska / Польща / Poland)*

*Irena Androszczuk / Ірина Андрощук, Wasył Kremień / Василь Кремень,
Larysa Łukianowa / Лариса Лук'янова, Nellia Nyczkało / Нелля Ничкало,
(Ukraina / Україна / Ukraine)*

*Anita Jakobsonė / Аніта Якобсонє (Litwa / Литва / Lithuania)
Arkady Shklyar / Аркадій Шкляр (Białoruś / Республіка Білорусь / Belarus)*

Czińba Wan / Цзіньба Ван (Chiny / Китай / China)

Ilana Levenberg / Ілана Левенберг (Izrael / Ізраїль / Israel),

Elena Zhizhko / Олена Жижко (Meksyk / Мексика / Mexico)

Michael Osborne / Майкл Осборн (Wielka Brytania / Велика Британія / Great Britain)

*Bernd-Joachim Ertelt / Бернд-Йоахім Ертельт, Tetyana Kloubert / Тетяна Клуберт
(Niemcy / Німеччина / Germany)*

*Valentin Constantinov / Валентин Константінов
(Mołdawia / Республіка Молдова / Moldova)*

Kolegium redakcyjne / Редакційна рада / Editorial Board

Redaktor naczelny / Головний редактор / Editor in Chief

Adam Solak / Адам Соляк

Zastępca redaktora naczelnego / Заступник головного редактора / The Editor's Assistant

Nellia Nyczkało / Нелля Ничкало

Członkowie redakcji / Члени редакції / Editorial Members

Larysa Łukianowa / Лариса Лук'янова, Franciszek Szlosek / Францішек Шльосек

Sekretarze / Секретарі / Secretaries

Ludmyła Diażenko / Людмила Дяченко, Justyna Bluszcz / Юстина Блющ

Redaktor statystyczny / Редактор статистичний / Statistical Editor

Olga Vanit / Ольга Баніт

Redaktorzy językowi / Мовні редактори / Language Editors

*Agnieszka Borzęcka / Агнешка Боженцка (język polski / польська мова / polish)
Mirosława Wowk / Мирослава Вовк (język ukraiński / українська мова / ukrainian)
Natalia Awszeniuk / Наталія Авшенюк, Ewelina Prusak / Евеліна Прусак
(język angielski / англійська мова / english)*

Recenzenci / Рецензенти / Supervisors

Daniel Kukla / Даніель Кукля, Beata Jakimiuk / Беата Якімюк, Piotr Mazur / Пьотр Мазур, Janusz Miqso / Януш Мьонсо, Elżbieta Sałata / Ельжбета Салата, Jerzy Smoleń / Єжи Смолень, Olga Szczerbak / Ольга Щербак, Włodzimierz Tymenko / Володимир Тименко, Maryna Artyszyna / Марина Артюшина

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

АКАДЕМІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ім. Марії Гжегожевської у Варшаві

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ім. Івана Зязюна
НАПН УКРАЇНИ

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ
НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК

nr 4/2019

ВАРШАВА 2019

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

INSTYTUT OŚWIATY PEDAGOGICZNEJ I OŚWIATY DOROSŁYCH
im. Iwana Ziaziuna
NARODOWEJ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH UKRAINY

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

POLSKO-UKRAIŃSKI
ROCZNIK NAUKOWY

nr 4/2019

WARSZAWA 2019

Korekta / Правка / Proofreading
Aleksandra Kozłowska / Олександра Козловська

Projekt okładki / Проект обкладинки / Coverdesing
Artur Piątek / Артур Пьонтек

Projekt typograficzny / Типографський проект / Typographic desing
Wydawnictwo «scriptum» Tomasz Sekunda
e-mail: scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

Skład i łamanie / впорядкування і комп'ютерна верстка /
Typesetting and Type-matter
Małgorzata Gumularz

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Warszawa 2019

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки
ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, Варшава, 2019

Adres redakcji / Адреса редакції / EditorialOffice
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Варшава, вул. Щенслівіцка, 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. Щенслівіцка, 40

ISSN 2543-7925

Spis treści

Wprowadzenie	23
--------------------	----

Inspiracje z myśli naukowej Prof. dr hab. Nelli G. Nyczkało

Stefan M. Kwiatkowski Życzenia	37
---	----

Łarysa Łukianowa Życzenia	39
------------------------------------	----

Franciszek Szlosek Profesor Nelli G. Nyczkało czyli mądrość – duchowość – empatia	41
--	----

CZĘŚĆ I

Kontekst filozoficzny, pedagogiczny i psychologiczno-socjologiczny oświaty dorosłych

Wasył Kremień Edukacja dorosłych w wymiarach antropocentryzmu	45
--	----

Krystyna Chałas Rola osób dorosłych/wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży	53
---	----

Nella Nyczkało Uświadomienie celu: edukacja dorosłych w prawdziwej polityce państwowej	67
--	----

Alvaro Łuis Lopez Limon, Ołena Żyżko, Łaura Gemma Flores Garsia Kultura pokoju w edukacji dorosłych: podstawy epistemologiczne w filozofii jezuickiej	81
Diana Antoci Wartości wewnętrzne i transkulturowe – podstawowe warunki formacji osobowości zintegrowanej	91
Maciej Tanaś, Jakub Jerzy Czarkowski Techniki informatyczne w perspektywie nauk pedagogicznych.....	105

CZĘŚĆ II

Globalizacja, rynek pracy i edukacja dorosłych

Jan Sikora Edukacyjne aspekty aktywności ekonomicznej ludzi w wieku poprodukcyjnym	125
Ireneusz M. Świtata Działalność wychowawczo-profilaktyczna w zreformowanej szkole	133
Ołena Piechota, Wira Wychruszcz Rozwój umiejętności życiowych osoby dorosłej	145
Olga Banit Kompetencje międzykulturowe nowoczesnego top-menedżera firmy międzynarodowej.....	171

CZĘŚĆ III

Problemy szkolenia kadry pedagogicznej dla instytucji oświaty zawodowej, edukacji formalnej i nieformalnej osób dorosłych

Beata Jakimiuk Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych	187
Jarosław Michalski Myślenie pedeutologiczne w kształceniu nauczycieli	205

Teresa Janicka-Panek	
Priorytety pedagogicznych powinności czyli profesjonalna gotowość pewnego pedagoga	221
Larysa Łukianowa	
Przygotowanie andragogów dla edukacji dorosłych na Węgrzech	231
Maria Gulajewa	
Treść szkolenia specjalistów do spraw oświaty osób dorosłych na Ukrainie (z uwzględnieniem doświadczeń niemieckich).....	245
Irena Androszczuk, Tatiana Kaluźna	
Rozwój kompetencji zawodowych dorosłych w warunkach edukacji formalnej i nieformalnej	261

CZĘŚĆ IV

Współczesne problemy kształcenia zawodowego i ustawicznego

Zdzisław Wołk	
Praca zawodowa drogą do aktywności w okresie późnej dorosłości.....	277
Andrij Szewcow, Inna Czuchrij	
Tworzenie zawodowej Ja-konceptji u młodzieży z zaburzeniami układu ruchowego	289
Nadija Tymkiw	
Interdyscyplinarna inżynierska edukacja naftowo-gazowa w kontekście podejścia andragogicznego i dydaktycznego	301
Olena Wasyleńko	
Światowe tendencje rozwoju edukacji przez całe życie	313
Ołena Wolarska	
Cechy charakterystyczne działalności centrów edukacji dorosłych na Ukrainie	323
Wiktor Pokaluk	
Specyfika kształcenia zawodowego i kształcenia podyplomowego personelu oddziałów strukturalnych służby obrony cywilnej Ukrainy	333

CZĘŚĆ V

Praktyka światowa kształcenia zawodowego i ustawicznego

Bernd-Joachim Ertelt	
Kształcenie zawodowe z międzynarodowego punktu widzenia – Wybrane aspekty analizy porównawczej OECD (2018).....	347
Tomasz Eliaż Wardała	
Przygotowanie zawodowe dorosłych osób z niepełnosprawnością.....	357
Ołena Ogijenko, Ołena Terenko	
Badania porównawcze w dziedzinie edukacji dorosłych: historia i nowoczesność.....	371
Iryna Litowczenko	
Doświadczenie amerykańskie w budowaniu edukacji korporacyjnej w Stanach Zjednoczonych: możliwości wykorzystania na Ukrainie	389
Nadia Postrygacz	
Cechy charakterystyczne rozwoju edukacji dorosłych w Republice Greckiej	403
Alexandra Dubaseniuk	
Współczesne tendencje poszukiwań pedeutologicznych w badaniach ukraińsko-polskich naukowców	417

CZĘŚĆ VI

Kronika wydarzeń w edukacji zawodowej i ustawicznej osób dorosłych

RECENZJE

Katarzyna Stanek	
Recenzja książki „Syndrom Atlasa. O tych, którzy byli silni zbyt długo”, Ireny Pospiszyl, wyd. PWN, Warszawa 2019.....	431
Liudmyła Bazyl	
Recenzja na pracę dydaktyczną „Planowanie i rozwój kariery zawodowej uczniów w systemie kształcenia zawodowego”, Żytomierz, 2018.....	437

Liudmyła Jerszowa Recenzja na pracę dydaktyczną „Działalność projektowa uczniów szkół zawodowych”, Żytomierz, 2018.....	441
---	-----

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Justyna Bluszcz Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Filozoficzne podstawy pedagogiki pracy”, Rzeszów 16–17 maja 2019 r. – krótkie refleksje z naukowego wydarzenia.....	447
Gałyna Sotska Katedra UNESCO „Kształcenie zawodowe i ustawiczne w XXI wieku” Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy	453
Ołena Aniszczenko Seminarium metodologiczne „Konceptualne zasady rozwoju edukacji dorosłych: doświadczenie światowe, ukraińskie realia i perspektywy”, Kijów, 15 listopada 2018 r.	457
Informacja o autorach.....	461

ЗМІСТ

Передмова	23
-----------------	----

Натхнення науковими думками проф., доктора хаб. Неллі Г. Ничкало

Стефан М. Квятковскі Вітальна адреса.....	37
--	----

Лариса Лук'янова Вітальне слово.....	39
---	----

Франтішек Шльосек Професор Нелля Г. Ничкало – мудрість, духовність, чуттєвість	41
---	----

ЧАСТИНА I

Філософський, педагогічний та психолого-соціологічний контексти освіти дорослих

Василь Кремень Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму	45
---	----

Кристина Халас Роль дорослих осіб/вихователів у розвитку морального інтелекту дітей та підлітків.....	53
---	----

Нелля Ничкало Усвідомлення мети: освіта дорослих у реальній державній політиці	67
---	----

Альваро Луїс Лопес Лімон, Олена Жижко, Лаура Гемма Флорес Гарсія Культура миру у освіті дорослих: гносеологічні основи у єзуїтській філософії	81
Діана Анточі Интер- та транскультурні цінності – основні умови формування цілісної особистості.....	91
Мацей Танась, Якуб Єжи Чарковські Інформаційні технології у перспективі педагогічних наук	105

ЧАСТИНА II

Глобалізація, ринок праці та освіта дорослих

Ян Сікора Освітні аспекти економічної активності осіб третього віку	125
Іренеуш М. Шьвітала Виховна та профілактична діяльність у реформованій школі	133
Олена Пехота, Віра Вихрущ Розвиток життєвих навичок дорослої людини	145
Ольга Баніт Кроскультурна компетентність сучасного топ-менеджера міжнародної компанії	171

ЧАСТИНА III

Проблеми підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти, формальної і неформальної освіти дорослих

Беата Якімюк Професіоналізація педагогів для дорослих.....	187
Ярослав Міхальські Педагогічне мислення в підготовці вчителів	205

Тереса Яніцка-Панек	
Пріоритети педагогічних обов'язків або професійна готовність педагога.....	221
Лариса Лук'янова	
Підготовка андрагогів для системи освіти дорослих в Угорщині	231
Марія Гуляєва	
Зміст підготовки фахівців освіти дорослих в Україні (з урахуванням німецького досвіду)	245
Ірина Андрощук, Тетяна Калюжна	
Розвиток професійної компетентності дорослих осіб в умовах формальної та неформальної освіти	261

ЧАСТИНА IV

Сучасні проблеми професійної і неперервної освіти

Здіслав Волк	
Професійна діяльність як шлях до активності в період пізньої зрілості..	277
Андрій Шевцов, Інна Чухрій	
Формування професійної Я-концепції у молоді з порушеннями функцій опорно-рухового апарату	289
Надія Тимків	
Міждисциплінарна нафтогазова інженерна освіта у контексті андрагогічного і дидактичного підходів	301
Олена Василенко	
Світові тенденції розвитку освіти впродовж життя	313
Олена Волярська	
Особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні	323
Віктор Покалюк	
Специфіка професійної підготовки та післядипломної освіти особового складу структурних підрозділів оперативно- рятувальної служби цивільного захисту України	333

ЧАСТИНА V

Світова практика професійної і неперервної освіти

Бернд-Йоахім Ертелт	
Професійна освіта у міжнародній перспективі: Вибрані аспекти порівняльного аналізу OECD (2018)	347
Еліаш Вардала	
Професійна підготовка дорослих осіб із особливими потребами.....	357
Олена Огієнко, Олена Теренко	
Компаративістика у галузі освіти дорослих: історія і сучасність	371
Ірина Литовченко	
Американський досвід розбудови корпоративної освіти у США: оживлості використання в Україні	389
Надія Постригач	
Особливості розвитку освіти дорослих у Грецькій Республіці	403
Олександра Дубасенюк	
Сучасні тенденції педевтологічних пошуків у дослідженнях українсько-польських науковців	417

ЧАСТИНА VI

Хроніка подій у професійній і неперервній освіті дорослих

РЕЦЕНЗІЇ

Катажина Станек	
Рецензія на книгу «Синдром Атланта. Про тих, хто був сильним надто довго» Ірена Поспішил, вид-во PWN, Варшава 2019	431
Людмила Базиль	
Рецензія на навчальний посібник «Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти», Житомир, 2018	437

Людмила Єршова Рецензія на навчальний посібник «Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів», Житомир, 2018	441
--	-----

ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ

Юстина Блющ Загальнопольська наукова конференція «Філософські основи педагогіки праці», Жешув 16–17 травня 2019 р.: рефлексія та підсумки	447
Галина Сотська Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» Національної академії педагогічних наук України	453
Олена Аніщенко Методологічний семінар «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи», Київ, 15 листопада 2018 р.	457
Інформація про авторів.....	461

CONTENTS

Introduction	23
--------------------	----

Inspiration by the scientific thoughts of Professor, Doctor of Science in Education Nellia G. Nychkalo

Stefan M. Kviatkovski

Felicitation	37
--------------------	----

Larysa Lukianova

Felicitation	39
--------------------	----

Frantisek Shlosek

Professor Nellia G. Nychkalo, that is wisdom, spirituality, sensuality.....	41
---	----

PART I

Philosophical, pedagogical, psychological and sociological contexts of adult education

Vasyl Kremen

Human-centred dimension of adult education	45
--	----

Krystyna Khalas

The meaning of adults/educators in developing moral intelligence of children and youth.....	53
--	----

Nellia Nychkalo

Awareness of the aim: adult education in real state policy	67
--	----

Álvaro Luis López Limón, Olena Zhizhko, Laura Gemma Flores García The culture of peace in adult education: its epistemological bases from the Jesuit philosophy	81
Diana Antoci Inter- and transcultural values – fundamental premises in formation of integral personality	91
Matsiei Tanas, Yakub Yezhy Charkovski Information technologies in the perspective of pedagogical sciences	105

PART II

Globalization, labor market and adult education

Yan Sikora Educational aspects of economic activity of people in post-working age.....	125
Ireneush M. Shvitala Educational and preventive activity in the reformed school	133
Olena Piekhota, Vira Vykhruhshch Development of life skills of an adult	145
Olha Banit Cross-cultural competence of a modern top-manager of an international company	171

PART III

Issues of pedagogical staff training for institutions of professional education, formal and informal adult education

Beata Yakimiuk Professionalization of adult educators	187
Yaroslav Mikhalski Pedeutological thinking in teacher's education	205

Teresa Yanitska-Panek	
Priorities of pedagogical duties or professional readiness of a Pedagogue-Scientist	221
Larysa Lukianova	
Training of andragogues for the adult education system in Hungary	231
Mariia Hulciaieva	
The content of adult education specialists' training in Ukraine (taking into account German experience)	245
Iryna Androshchuk, Tatiana Kalyuzhna	
Development of professional competence of adults in conditions of formal and non-formal education	261

PART IV

Modern issues of professional and lifelong education

Zdislav Volk	
Professional actions as a way to late adulthood activity	277
Andrii Shevtsov, Inna Chukhrui	
Formation of the professional Self-concept in young people with musculoskeletal disabilities	289
Nadiia Tymkiv	
Interdisciplinary petroleum engineering education in the context of andragogical and didactic approaches	301
Olena Vasylenko	
The world trends of the lifelong learning development	313
Olena Voliarska	
Activity peculiarities of adult education centers in Ukraine	323
Viktor Pokaliuk	
Specificity of professional training and postgraduate education of the personnel of structural divisions of the operational-rescue Service of Civil Protection of Ukraine	333

PART V

World practice of professional and lifelong education

Bernd-Joachim Ertelt	
Professional education from an international perspective – selected aspects of OECD benchmarking (2018).....	347
Eliash Vardala	
The professional preparation of adults with disabilities.....	357
Olena Ohiienko, Olena Terenko	
Comparative Studies in Adult Education: History and Modernity	371
Iryna Lytovchenko	
American experience in corporate education development: opportunities for USE in Ukraine.....	389
Nadiia Postryhach	
Peculiarities of adult education development in the Republic of Greece	403
Oleksandra Dubaseniuk	
Modern tendencies of pedagogical researches of ukrainian-polish scientists.....	417

PART VI

The chronicle of events
of professional and lifelong education circle

REVIEWS

Katazhyna Stanek	
Review of the book “Atlas Syndrome. About those who have been strong for too long”, Irena Pospiszyl, ed. PWN, Warsaw 2019	431
Liudmyla Bazyl	
Review of the manual “Planning and development of student professional careers in the system of vocational education”, Zhytomyr, 2018.....	437

Liudmyla Yershova Review of the manual “Students project activity in the vocational training institutions”, Zhytomyr, 2018	441
--	-----

CONFERENCE REPORTS

Yustyna Bliushch National Scientific Conference entitled “Philosophical foundations of labor pedagogy”, Rzeszów, May 16–17, 2019. – short reflections from the scientific event	447
Halyna Sotska UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI century at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine	453
Olena Anishchenko Methodological seminar “Conceptual foundations of adult education development: world experience, Ukrainian realities and perspectives”, Kyiv, November 15, 2018	457
Information about the authors	461

WPROWADZENIE

*Osobą się jest a osobowością się staje.
To stawanie się trwa przez całe życie człowieka.
To proces w który wpisany jest każdy i każdy ma swoją rolę, i miejsce.
Świat, który patrzy tylko w jutro (młodzi) jest ubogi o wczoraj (dorośli).
A to wielkie ubóstwo.*

Jerzy Smoleń

W kształtowaniu oblicza człowieka i ludzkości, w dobie permanentnych przemian, zmieniającego się rynku pracy, ważną rolę odgrywa człowiek dorosły. Należy przyjąć słuszną tezę, że współczesny rynek pracy pedagoga edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej należy integralnie weryfikować i analizować z rynkiem pracy pedagoga andragoga. Wzrastająca populacja ludzi dorosłych domaga się nowego odczytania tej wartości, jaką jest dorosłość.

Zaprezentowane rozprawy – w czwartym numerze Rocznika Edukacja Zawodowa i Ustawiczna – w swej teorii i praxis, charakteryzują się wieloaspektywnością i różnorodnością. Ich problematyka jest adekwatna do zakresu edukacji osób dorosłych. Edukacja dorosłych jest koniecznością życiową i fenomenem inspirującym nie tylko środowiska naukowe, ale także te podmioty, które są odpowiedzialne za jakość życia człowieka jako jednostki jak i uczestnika życia społecznego. Treść Rocznika wskazuje na złożoność i konfrontację wielu poglądów oraz teorii naukowych na temat kształcenia dorosłych, w konstelacji międzynarodowej.

Opracowania zamieszczone w Roczniku nr 4/2019 wpisują się w założeniową oraz sukcesywnie realizowaną i doskonaloną jego misję.

Artykuły naukowe zaprezentowane w części pierwszej *Kontekst filozoficzny, pedagogiczny i psychologiczno-socjologiczny oświaty dorosłych* dają czytelnikowi możliwość spojrzenia na ten obszar z punktu widzenia: *edukacji dorosłych w wymiarach antropocentryzmu* (W. Kremień), *edukacji dorosłych w prawdziwej polityce państwowej* (N.G. Nyczkało), *wartości interkulturowych i transkulturowych* (D. Antoci), *roli osób dorosłych/wychowawców w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży* (K. Chałas) oraz *technik informatycznych w perspektywie nauk pedagogicznych z odniesieniami andragogicznymi* (M. Tanaś, J. Czarkowski).

Zakres części drugiej *Globalizacja, rynek pracy i edukacja dorosłych*, ukazuje szerokie naukowe spojrzenie z punktu widzenia edukacyjnych aspektów aktywności ekonomicznej ludzi wieku poprodukcyjnym (*J. Sikora*), *działalności wychowawczo-profilaktycznej w zreformowanej szkole* (I.M. Światała), *umiejętności życiowych ludzi dorosłych* (O. Piechota, W. Wychruszcz), a także *kompetencji międzykulturowych nowoczesnego top-menedżera firmy międzynarodowej* (O. Banit).

Część trzecia *Problemy szkolenia kadry pedagogicznej dla instytucji oświaty zawodowej, edukacji formalnej i nieformalnej osób dorosłych*, wskazują jak ważne są problemy: *profesjonalizacji nauczycieli dorosłych* (B. Jakimiuk), *myślenie pedeutologiczne w kształceniu nauczycieli* (J. Michalski), *priorytety pedagogicznych powinności* (T. Janicka – Panek), *przygotowanie andragogów dla edukacji dorosłych na Węgrzech* (L. Lukianowa), *treści szkolenia specjalistów do spraw oświaty dorosłych na Ukrainie* (M. Gulajewa).

Opracowania zawarte w części czwartej *Współczesne problemy kształcenia zawodowego i ustawicznego dotyczą: pracy zawodowej jako drodże do aktywności w późnej dorosłości* (Z. Wołk), *światowych tendencji rozwoju edukacji przez całe życie* (O. Wasyleńko), *cech działalności centrów edukacji dorosłych na Ukrainie* (O. Wolarska), oraz *kształcenia zawodowego i podyplomowego personelu oddziałów strukturalnych służb obrony cywilnych Ukrainy* (W. Pokaluk).

Zaprezentowane w części piątej *Teoria i praktyka światowej edukacji zawodowej i ustawicznej* dają możliwość zapoznania się z: *szkoleniem zawodowym z perspektywy międzynarodowe* (B.J. Ertelt), *przygotowaniem zawodowym dorosłych osób z niepełnosprawnością* (T.E. Wardzała), *doświadczeniem amerykańskim w budowaniu edukacji korporacyjnej* (I. Litowczenko), *cechami rozwoju edukacji dorosłych w Grecji* (N. Postrygacz), *współczesnych tendencjach*

poszukiwań pedeutologicznych w badaniach ukraińsko-polskich naukowców (A. Dubaseniuk).

Część szósta Rocznika dotyczy informacji o publikacjach oraz konferencjach, dających nowe impulsy do podejmowania naukowej refleksji na temat osób dorosłych w wielu obszarach życia.

Adam Solak
Nella G. Nyczkało

ВСТУП

*Ти є людиною, проте особистістю ще потрібно стати.
Процес цього становлення триває протягом усього життя людини.
Це процес, у який вписано кожного і кожен має свою роль і місце.
Світ, який дивиться тільки в завтра (молодь)
є збіднілим вчора (дорослі). І це велике зубожіння.*

Єжи Смолень

У формуванні обличчя людини і людства, в епоху постійних змін, мінливого ринку праці, важливу роль відіграє доросла людина.

Потрібно прийняти правильну тезу, що сучасний ринок праці педагога дошкільної та початкової освіти має бути всебічно перевірений, проаналізований та співставлений із ринком праці викладача-андрагога. Зростаюча кількість дорослого населення вимагає нового підходу до розуміння цінності дорослого життя.

Представлені дослідження у четвертому випуску щорічника «Професійна та неперервна освіта» за своєю теорією та практикою характеризуються багатогранністю і різноманітністю. Їхня проблематика відповідає освіті дорослих. Освіта дорослих – це життєва необхідність та явище, що надихає не тільки наукове співтовариство, але й тих, хто відповідає за якість життя людини як особистості й учасника суспільного життя. Зміст щорічника вказує на складність і протистояння багатьох поглядів і наукових теорій щодо освіти дорослих у міжнародній спільноті.

Дослідження, опубліковані в щорічнику № 4/2019, є частиною початкової, послідовно реалізованої та вдосконаленої місії.

Наукові статті, представлені в першій частині – філософський, педагогічний, психологічний і соціологічний контексти освіти дорослих – дають читачеві можливість подивитися на цю проблематику з точки зору освіти дорослих у вимірах антропоцентризму (В. Кремень), освіти дорослих у сучасній державній політиці (Н. Г. Ничкало), міжкультурної та транскультурної цінності (Д. Анточі), ролі дорослих/вихователів у розвитку етичного інтелекту дітей та підлітків (К. Халас) та ІТ-технологій у перспективі педагогічних наук із звертаннями до андрагогіки (М. Танась, Я. Чарковські).

Проблематика другої частини – глобалізація, ринок праці та освіта дорослих – висвітлює широке наукове бачення з точки зору освітніх аспектів економічної діяльності людей третього віку (Я. Сікора), навчально-профілактичної діяльності в реформованій школі (І. М. Шьвітала), життєвих навичок дорослих (О. Пехота, В. Вихрущ), а також міжкультурних компетентностей сучасного топ-менеджера міжнародної фірми (О. Баніт).

Третя частина – Проблеми підготовки педагогічних кадрів для закладів професійно-технічної освіти, формальної та неформальної освіти дорослих свідчать про те, наскільки важливими є питання професіоналізації вчителів дорослих осіб (Б. Якімюк), педевтологічного мислення в освіті вчителів (Я. Міхальські), пріоритетів педагогічних обов'язків (Т. Яніцка-Панек), підготовки андрагога до навчання дорослих в Угорщині (Л. Лук'янова), навчальний контент для фахівців у сфері освіти дорослих в Україні (М. Гуляєва).

Праці, що містяться в четвертій частині – сучасні проблеми професійного навчання і навчання впродовж життя: професійна діяльність як шлях до активності в пізньому віці (З. Волк), глобальні тенденції розвитку освіти впродовж життя (О. Василенко), особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні (О. Волярська), а також про професійну і післядипломну підготовку персоналу структурних підрозділів служби цивільної оборони України (В. Покалюк).

Представлені в п'ятій частині теорія та практика світової професійної й неперервної освіти дають можливість ознайомитися з професійною підготовкою у міжнародній перспективі (Б. Й. Ертелт), професійною підготовкою дорослих із особливими потребами (Т.Е. Вардзала), американським досвідом побудови корпоративної освіти (І. Литовченко),

особливостями розвитку освіти дорослих у Греції (Н. Постригач), сучасними тенденціями педевтологічного пошуку в дослідженнях українсько-польських вчених (А. Дубасенюк).

Шоста частина щорічника стосується інформації про публікації та конференції, що дають нові імпульси для наукового осмислення проблем дорослих осіб у багатьох сферах життя.

Адам Соляк
Нелля Г. Ничкало

INTRODUCTION

*You are human, but you still need to become a person.
The process of this formation continues throughout the life. It is a process
in which everyone is enrolled and everyone has its role and place.
The world that looks only at tomorrow (youth)
is impoverished yesterday (adults). And this is a great impoverishment.*

Jerzy Smolen

An adult plays an important role in shaping the face of a man and humanity in an age of the constant change and variable labour market.

It is necessary to accept the correct thesis that the modern labour market of the preschool and elementary education teacher should be thoroughly checked, analysed and compared with the labour market of the andragog. The growing of adult population requires a new approach to understanding the value of adulthood.

The research presented in the fourth issue of the Yearbook "Professional and Lifelong Education", in its theory and practice, is characterized by its versatility and diversity. Their issues are relevant to adult education. Adult education is a vital necessity and a phenomenon that inspires not only the scientific community, but also those responsible for the quality of human life as a personality and a participant of social life. The content of the Yearbook points to the complexity and opposition of many views and scientific theories regarding adult education in the international community.

The studies published in the Yearbook 4/2019 are part of the initial, sequentially implemented and refined mission.

The scientific articles presented in the first part – philosophical, pedagogical, psychological and sociological contexts of adult education – give the reader an opportunity to look at this problem from the point of view of adult education in the dimensions of anthropocentrism (V. Kremen), adult education in the modern state policy (N. Nychkalo), intercultural and transcultural value (D. Antochi), the role of adults / educators in the development children and adolescents' ethical intelligence (K. Khalas), and IT technologies in the perspective of pedagogical sciences and appeals to andragogy (M. Tanas, Y. Charkovski).

The problems of the second part – globalization, the labor market and adult education – highlighted a broad scientific vision in terms of educational aspects of economic activity of third-age people (Y. Sikora), educational and preventive activity in the reformed school (I. Shvitala), adults' life skills (O. Piehota, V. Vyhrushch), as well as the intercultural competences of the modern top manager of an international firm (O. Banit).

Third part problems, such as teachers training for vocational education, formal and non-formal adult education can evidence how important are the issues of teachers professionalization for adult education (B. Yakymiuk), pedagogical thinking in teacher education (Y. Michalsky), a priority of pedagogical responsibilities (T. Yanitska-Panek), andragog's training for adult education in Hungary (L. Lukianova), educational content for specialists in the field of adult education in Ukraine (M. Huluaieva).

The papers contained in the fourth part – are modern problems of professional training and lifelong learning: professional work as a way to activity at a later age (Z. Volk), global tendencies of lifelong education development (O. Vasylenko), peculiarities of adult education centres activity in Ukraine (O. Voliarska), as well as the professional and postgraduate training of the personnel for structural units of the civil defence service of Ukraine (V. Pokaliuk).

The theory and practice of world professional and lifelong education, presented in the fifth part, give an opportunity to get acquainted with professional training in the international perspective (B. Ertelt), professional training of adults with special needs (T. Vardzala), American experience in the construction of corporate education (I. Lytovchenko), features of adult education

development in Greece (N. Postrygach), current trends in pedeutological studies in of Ukrainian and Polish scientists (A. Dubaseniuk).

The sixth part of the Yearbook covers information about publications and conferences that give new impetus to the scientific understanding of problems concerning adults in many areas of life.

Adam Soliak
Nellia Nychkalo

**INSPIRACJE Z MYŚLI NAUKOWEJ
PROF. DR HAB. NELLI G. NYCZKAŁO**

НАТХНЕННЯ НАУКОВИМИ ДУМКАМИ
ПРОФ., ДОКТОРА ХАБ. НЕЛЛІ Г. НИЧКАЛО

INSPIRATION BY THE SCIENTIFIC THOUGHTS
OF PROFESSOR, DOCTOR OF SCIENCE IN EDUCATION
NELLIA G. NYCHKALO





Warszawa, 18 lipca 2019r.

Szanowna Pani
prof. zw. dr hab. Nella G. Nyczkało
Akademik – Sekretarz Wydziału
Narodowa Akademia
Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Szanowna Pani Profesor!

W imieniu społeczności Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej składam Pani Profesor najserdeczniejsze życzenia wszelkiej pomyślności z okazji wspaniałego Jubileuszu.

Bardzo sobie cenimy wieloletnią, niezwykle owocną, współpracę naukową z Panią Profesor w dziedzinie kształcenia zawodowego i edukacji ustawicznej dorosłych. Inicjowane przez Panią Profesor wspólne badania pedagogów z Ukrainy i z Polski stanowią podstawę do naukowej refleksji nad perspektywami rozwoju edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej w naszych krajach.

Jesteśmy wdzięczni za życzliwość jaką obdarza Pani Profesor grono pedagogów pracy i andragogów z naszej Uczelni, za konsekwentne budowanie więzi zaufania i stwarzanie klimatu sprzyjającego aktywnemu uczestnictwu we wspólnych przedsięwzięciach naukowych i organizacyjnych, a także za nieodłączny uśmiech i optymizm niezbędny przy podejmowaniu kolejnych wyzwań.

Z myślą o aktywnym udziale Pani Profesor w realizacji wielu jeszcze projektów oraz z wyrazami głębokiego szacunku

Rektor
Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ І ОСВИТИ ДОРОСЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗІУНА**

м. Київ, 04 060, вул. М. Берлінського, 9, тел./факс 044-440-63-88, ipood2008@ukr.net, www.ipood.com.ua

**WIELCE SZANOWNA, DROGA PANI PROFESOR!
CZCIGODNA JUBILATKO!**

Młoda, piękna, otwarta, słoneczna, oddana ludziom, oddana działalności oświatowej, oddana Ukrainie! Są ludzie wyjątkowi. Im dłużej się ich zna, im dłużej przebywa się razem z nimi, tym bardziej odczuwa się ich filozofię życiową, percepcję samej siebie. Z takimi ludźmi chce się być, stają się oni bliscy sercu, zachwycają swoją mądrością. Takich ludzi jest niewielu, ale są. Dla wielu z nas to właśnie Pani, szanowna Pani Profesor, jest taką osobą.

Jest Pani przez nas bardzo lubiana i szanowana. Mamy wielki zaszczyt, iż zawsze możemy zwrócić się z prośbą o radę, o pomoc, a i sami zawsze jesteśmy gotowi okazać swoje wsparcie.

W tym szczególnym dniu każdy z nas pragnie powiedzieć Pani coś niezwykłego, a przede wszystkim podziękować za serdeczność i niegasnącą dobroć, którą otacza Pani nas wszystkich, a także, za bezgraniczną odwagę, zaangażowanie i cierpliwość.

Już prawie 30 lat mam ogromną przyjemność pracować razem z Panią i uczyć się od Pani. Dzisiaj chcę wyrazić wdzięczność mojemu Nauczycielowi, Człowiekowi, który odegrał w życiu zarówno moim, jak i całej mojej rodziny niezwykle ważną rolę, Człowiekowi, który jest dla mnie wzorem dobroduszości, poświęcenia i wiary, Człowiekowi, dzięki któremu zaczęłam zajmować się problemami oświaty dorosłych, za co jestem niezwykle zobowiązana.

Życzę Pani wielu wspaniałych, intensywnych dni, pełnych różnorodnych idei twórczych, satysfakcji, zrozumienia i wsparcia, a także nieustającej pomyślności na drodze życiowej.

Życzę, by Pani dusza nigdy nie zaznała cierpienia, by serce Pani zawsze pełne było dobroci i życzliwości. Niech każdy dzień rozpoczyna się od nowych kroków i pomysłów, prowadzących do osiągnięcia sukcesów i realizacji marzeń.

Niech nic nie stoi na przeszkodzie, by mogła Pani żyć i pracować według dawno ustalonych reguł i zasad wyznawanej filozofii dobra. Niech Anioł Stróż dodaje sił i cierpliwości, iskiarki nadziei i miłości, promieni wiary w dobro i powodzenie! Niech ludzka wdzięczność będzie podziękowaniem za owocną pracę, wrażliwość i umiejętność tworzenia dobra.

Wielka, wrażliwa Ukrainko!

Proszę przyjąć wyrazy głębokiego szacunku, bezgranicznej wdzięczności i miłości!

Życie dopiero się zaczyna!

Sto lat w zdrowiu i samych wlotów!

Dyrektor Instytutu Oświaty Pedagogicznej
i Oświaty Dorosłych im. Iwana Zjaziuna,
Doktor habilitowany nauk pedagogicznych, Profesor,
Członek korespondent Narodowej Akademii
Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Larysa Łukianowa

Franciszek Szlosek

Towarzystwo Naukowe „POLSKA-UKRAINA”
oraz Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ORCID ID: 0000-0002-9846-0253

PROFESOR NELLIA G. NYCZKAŁO CZYLI MĄDROŚĆ – DUCHOWOŚĆ – EMPATIA

ПРОФЕСОР НЕЛЛЯ Г. НИЧКАЛО –
МУДРИСТЬ, ДУХОВНІСТЬ, ЧУТТЄВІСТЬ

PROFESSOR NELLIA G. NYCHKALO,
THAT IS WISDOM, SPIRITUALITY, SENSUALITY

26 września 2019 roku Prof. zw. dr hab. Nella G. Nyczkało obchodzi niezwykle dostojny Jubileusz Urodzin. Własną drogę życiową rozpoczęła w Donbasie, tam gdzie dzisiaj toczy się tak niesprawiedliwa dla Ukrainy wojna. Na swej wyjątkowo aktywnej drodze życiowej Jubilatka wędruje odwieczną drogą uczonego ku autentycznej prawdzie. Szlak ten znaczy dobrem, mądrością uczonego i dyplomaty, życzliwością i przyjaźnią, ale także głęboką refleksją poznawczą.

Jednym z najważniejszych dokonań Pani Profesor Nelli Grigoriewny Nyczkało, patrząc na Jej działalność z polskiej perspektywy, jest doprowadzenie do nawiązania między pedagogami naszych krajów bezpośredniej współpracy, w wyniku której pojawiły się konkretne osiągnięcia naukowe, ale również, w wielu przypadkach, zrodziła się autentyczna przyjaźń.

Gdybym miał jednym zdaniem określić postać Jubilatki, to bez wahania stwierdziłbym, że mamy do czynienia z człowiekiem wyjątkowym o ogromnym potencjale duchowym, niezwykle rozwiniętej empatii oraz wielkiej mądrości życiowej i naukowej.

Te cechy połączone z wyjątkową pracowitością są głównym czynnikiem sprawczym wielu osiągnięć Pani Profesor o charakterze naukowym, także czysto ludzkim i to w wymiarze nie tylko krajowym (ukraińskim), ale również międzynarodowym, w szczególności w relacji polsko-ukraińskiej.

Dorobek Profesor Nelli Grigoriewny Nyczkało w tym zakresie można uznać za inspirujący. Jej wkład do rozwoju pedagogiki zawodowej na Ukrainie, pedagogiki pracy w Polsce czy pedagogiki porównawczej jest trudny do przecenienia.

W swoich tekstach, zwłaszcza w opracowaniach zwartych, Pani Profesor porusza, w nadzwyczaj kompetentny sposób najważniejsze problemy pedagogicznej refleksji naukowej, ale także refleksji odnoszącej się do praktyki oświatowej.

Wysokiemu poziomowi merytorycznemu tych refleksji towarzyszy u Jubilatki opanowany do perfekcji warsztat metodologiczny stąd wynika wyjątkowa wartość tych przemyśleń i refleksji.

Tymi refleksjami dzieli się Pani Profesor z polskimi reprezentantami nauk o wychowaniu, co ostatecznie umożliwia polskim pedagogom dostęp do historycznych źródeł i współczesnych dzieł ukraińskich pedagogów i co spowodowało pokonanie wszelkich granic wzajemnego poznania, rozumienia i wspólnego działania dla rozwoju pedagogiki jako niezmiernie ważnej dyscypliny naukowej.

Autora niniejszego tekstu łączy z Jubilatką dość interesująca zmienność relacji: od roli ucznia i petenta, po partnerską współpracę w tworzeniu warunków dla polsko-ukraińskich kontaktów pedagogów obydwu krajów. Żadne słowa nie są w stanie dobrze opisać znaczenia współpracy Pani Profesor z moją skromną osobą, prowadzącą do zbliżenia środowisk naukowych Polski i Ukrainy co, jak się wydaje, ma istotne znaczenie dla zbliżenia obydwu sąsiadujących narodów w ogóle.

Jubileuszowe okoliczności skłaniają do wyrażenia uznania i gratulacji za dotychczasowe dokonania dla Osoby będącej podmiotem tego szczególnego momentu.

Otóż, pragnę podkreślić, że Jubileusz Pani Profesor traktuję nie jako ukłon, który wypada złożyć Osobie sobie znanej, ale traktuję tę okazję aby autentycznie podziękować Profesor Nelli Grigoriewnie Nyczkało za wyjątkową pracę na rzecz współpracy pedagogicznej środowisk Polski i Ukrainy, ale także wyrazić swoją wdzięczność za udział Pani Profesor w moim rozwoju naukowym.

Serdecznie więc dziękuję Pani Profesor za tak efektywną działalność, życząc jednocześnie zdrowia niezłomnego nie tylko w pracy naukowej.

CZĘŚĆ I

KONTEKST FILOZOFICZNY, PEDAGOGICZNY I PSYCHOLOGICZNO-SOCJOLOGICZNY OŚWIATY DOROSŁYCH

ЧАСТИНА I

ФІЛОСОФСЬКИЙ, ПЕДАГОГІЧНИЙ І ПСИХОЛОГО-СОЦІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

PART I

PHILOSOPHICAL, PEDAGOGICAL, PSYCHOLOGICAL, AND SOCIOLOGICAL CONTEXTS OF ADULT EDUCATION

Василь Кремень

ORCID ID: 0000-0001-5459-1318

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ВИМІРАХ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ

EDUKACJA DOROSŁYCH
W WYMIARACH ANTROPOCENTRYZMU

HUMAN-CENTRED DIMENSION
OF ADULT EDUCATION

Освіта дорослих – феномен, характерний передусім для високорозвинених країн світу. Доцільність її розвитку – загальновизнаний факт, оскільки більшість країн у певному сенсі своїм технологічним, соціокультурним та економічним прогресом зобов'язані саме освіті дорослих. Актуальність освіти дорослих є беззаперечною й у контексті міжнаціональних проблем, оскільки освіта дорослих стає цивілізованим – ненасильницьким, гуманістичним і демократичним – чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідне визнання фундаментальної ролі освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості, зміцнення демократичних цінностей.

В епоху глобалізованого, інформаційного, технологічного та полікультурного суспільства освіта дорослих є вагомою складовою неперервної освіти, покликаною сприяти науковому, соціальному й економічному поступу держави, демократії, сталому розвитку суспільства, в якому на зміну конфліктам прийдуть діалог і культура, засновані на справедливості.

На початку XXI ст. освіта дорослих набуває якісно нового значення у контексті забезпечення сталого й збалансованого зростання особистості, суспільства в цілому. У світі чимдалі більше утверджується суспільство знань. Аби не відстати від прогресивних змін, людина повинна формуватися як знаннева, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Мало побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, потрібно зробити знання основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері. Для такої людини навчання, отримання нової інформації є сутнісною рисою способу життя. Людина розумна в XXI ст. – це людина, що постійно навчається. Адже здобуті знання дуже швидко «старіють», виникає потреба в нових знаннях. За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях дитячої та юнацької освіти.

Третє тисячоліття відкриває широкі перспективи. Для того, щоб їх побачити, потрібно думати по-новому – щоб зрозуміти нову духовність, нову людину, нові цінності. Освіта дорослих є одним із домінуючих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, засобом регулювання соціальної поведінки і соціального контролю, інструментом стабілізації соціокультурної ситуації, адже сучасний простір соціокультурного буття людини сповнений проблем та суперечностей, з якими раніше їй мати справу не доводилося. Без перебільшення можна стверджувати, що освіта дорослих як фактор економічного добробуту, соціальної стабільності, конкурентоздатності та національної безпеки стала нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти впродовж життя, чітка національна позиція у цій сфері сприятимуть перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства, де створено оптимальні умови для саморозвитку і самореалізації молоді та дорослих. Звідси випливає необхідність спільних дій усіх соціальних і державних інститутів, громадських організацій, об'єднань, органів місцевого самоврядування, засобів масової інформації, творчих спілок, усіх, хто має відношення до проблем освіти дорослих.

Докорінні трансформаційні процеси в галузі освіти в наш час відбуваються в усіх країнах. В ухваленому 25 травня 2018 р. Паризькому комюніке Конференції міністрів освіти європейських країн – членів Болонського процесу наголошено, що впродовж останніх двадцяти років підвищення якості освіти та рівня її відповідності суспільним потребам було основою

як Болонського процесу, так й інших структурних реформ у цій галузі. На думку поважного зібрання, у подальшому важливо акцентувати увагу на співробітництві у запровадженні інноваційних практик викладання й навчання, їх підтримці, стимулюванні та поширенні. У цьому ключовому документі особливу увагу приділено цифровому та змішаному навчанню, а також діджиталізації освітнього процесу.

Не менш важливого значення в освіті набуває людиноцентризм. Концепт людиноцентризму – це вимога часу. Принцип людиноцентризму, на якому ґрунтується сучасна філософія освіти, в освіті дорослих передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Не викликає сумніву те, що «... в основу освіти дорослих покладено одвічні ідеї гуманізму, погляд на людину як на епіцентр усієї життєдіяльності на планеті» (Ничкало, 2001, с. 14). Саме особистісне, професійне зростання людини є потужним чинником розвитку суспільства й економіки, тому принцип людиноцентризму має стати базовим в організації освітнього процесу у формальній і неформальній освіті, зокрема у відносинах, хто навчає, і тими, хто навчається. Дотримання цього принципу забезпечує максимальне наближення освіти дорослих до освітньо-культурних потреб і здібностей, життєвих планів особистості. Адже людина народжена для щастя, як птах для польоту. Очевидно, що цей гуманістичний ідеал Володимира Короленка ще довго сятиме зорею для нинішніх і прийдешніх поколінь. А досягти цього ідеалу, – вважав світоч української філософії Григорій Сковорода, – може кожна людина, якщо пізнає себе, знайде свою дорогу і робитиме свою справу (Кремень, 2013).

Розвиток сучасного суспільства може бути забезпечений лише людиною нового типу – компетентною, інноваційною, такою, що мислить і живе у цивілізаційних вимірах. Розвиток її творчого потенціалу, що ґрунтуються на розумі, знанні, мудрості – на всьому тому, що перетворює людину на особистість, – квінтесенція сучасної філософії людиноцентризму. У філософії це поняття використовується для позначення й фіксації сутності особистості, ментальної репрезентації людиною самої себе, відображення метаіндивідуального світу особистості в її самосвідомості й уявленнях про себе, на основі яких вона народжує свій новий суверенний образ, визначає перспективи розвитку власного потенціалу, здійснення себе відповідно до того, якою бачить себе людина, творення власної історії життя. Саме філософія людиноцентризму акцентує увагу на розвиткові людської самосвідомості, розумінні власної сутності, що

не залишається незмінною протягом життя. Людиноцентристські імперативи передбачають досягнення особистістю свого «Я» – самопізнання й розвиток відповідно до внутрішніх задатків, іншим словом – творення «Я»-концепції людини. Різні модальності «Я»-концепції, передусім «Я»-реальне і «Я»-ідеальне, у співвідношенні між собою утворюють суперечності, що зумовлюють розвиток особистості і, вводячи її в ситуації постійного внутрішнього вибору, перетворюють людину на відповідального суб'єкта власного саморозвитку, визначають напрям її діяльності й поведінки у соціумі.

В освіті дорослих не викликає сумнівів необхідність забезпечення її інноваційності. Йдеться про те, що вона сама має постійно змінюватися й формувати людину, здатну до постійного сприйняття змін упродовж життя, до постійного духовного, морального й фахового прогресу. Освіта завжди візуалізує цивілізаційно обумовлений процес соціальних змін. Ці зміни відбиваються як на мікрорівні, коли формується певний тип свідомості, світорозуміння, закладаються етичні принципи, уявлення про сенс життя та його пріоритети, так і на макрорівні, коли отримані компетентності дозволяють людині успішно адаптуватися до змін у професійному середовищі, до розвитку техніки і технологій.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів відбуваються перманентні зміни у розвитку освіти: як на мікрорівні, коли формується певний тип свідомості, світорозуміння, закладаються етичні принципи, уявлення про сенс життя та його пріоритети, так і на макрорівні, коли отримані компетентності дозволяють людині успішно адаптуватися у професійному середовищі, до розвитку техніки і технологій. Освіта дорослих як феномен сучасності забезпечує особистості можливість самореалізації та успіху незалежно від віку та базової освіти.

В Україні спостерігаються позитивні зміни щодо інституалізації освіти впродовж життя. Водночас потрібно ще багато працювати для формування в суспільній свідомості адекватної оцінки і ставлення до формалізованої освіти дорослих. У свідомості більшості наших сучасників освіта традиційно «прив'язана» здебільшого до молодого віку людини, важливими етапами якої є навчання у загальноосвітніх і закладах вищої освіти. Функціонування закладів вищої освіти теж орієнтовано на потреби молодіжної аудиторії, і в них далеко не завжди враховано перспективи роботи з дорослим населенням. Різноманітні курси підвищення кваліфікації, тренінгові форми навчання, майстер-класи значна частина населення все

ще сприймає як зовсім неважливе порівняно з отриманням атестата про середню освіту або диплома про вищу.

Водночас має місце своєрідний «ментальний спротив» як в усвідомленні навчання впродовж життя на індивідуальному, так й упровадженні на інституційному рівні. Найближчим часом вкрай важливо подолати цей спротив, щоб підвищити конкурентоспроможність нашого суспільства на європейському та світовому рівнях.

Потенціал формальної і неформальної освіти має бути використаний насамперед для збереження та збагачення культур, розв'язання фундаментальних морально-етичних, наукових та інших проблем, з якими нашому суспільству ще доведеться зіткнутися в добу глобалізації. Освіта має сприяти розвитку «вільної, відповідальної особистості, яка усвідомлює себе, не підкоряється тискові зовнішніх сил – нехай то буде інерція буденної свідомості, авторитет традиції, суворий ідеологічний чи соціальний диктат» (Бех, 2011, с. 52), а також плекати прагнення людини до національної самоідентифікації, що зокрема передбачає «повагу до інших культур, сприйняття цих культур у всій їхній самоцінності й унікальності», що уможливорюється «шляхом культивування національної культури» (с. 48).

Масштабність і темпи перетворень у сучасному світі такі, що суспільство все більшою мірою ґрунтується на знаннях (Кремень, 2011, с. 29), а відтак освіта у формальному, неформальному та інформальному вимірах стає фактором культурного, соціально-економічного розвитку об'єднаних територіальних громад, націй. Саме освіта дорослих має сприяти розвитку громадянського суспільства, встановленню культури миру й взаєморозуміння, яка власне починається з поваги й врахування інтересів і побажань іншого. Культура миру передбачає участь, причетність, почуття відповідальності, дотримання людиною взятих на себе зобов'язань.

Водночас у короткостроковій перспективі нас очікує активний розвиток нових форм змішаного навчання (*blended learning*), яке поєднує прогресивні риси як очного, так і дистанційного підходу, що вже довело свою ефективність. Особливої уваги заслуговує форма змішаного навчання, яка заснована на принципі самостійного вивчення і тьюторства. При цьому докорінним чином змінюється розподіл часу на навчання, набуття знань і корекція певних умінь відбувається онлайн, у зручний для тих, хто навчається, час.

Іншим трендом, що визначає розвиток технологій в освіті дорослих у короткостроковій перспективі, є розвиток спільного навчання (*collaborative learning*), яке базується на чотирьох принципах:

1) особистісна орієнтованість; 2) активна взаємодія викладача і тих, хто навчається; 3) груповий характер навчання; 4) розв'язання реальних проблем сьогодення.

Не втрачає актуальності й проблема модернізації змісту освіти, удосконалення освітніх програм з метою допомогти дорослим учням в їх культурній, громадянській, творчій (професійній) самоідентифікації, максимально звільнивши від набуття знань заради знань на користь набуття вмінь і навичок для особистісної і професійної самореалізації, що забезпечить перехід від уніфікованої до індивідуальної моделі навчання (Кремень, 2011, с. 24).

Середньострокова перспектива передбачає більший акцент на оцінюванні якості навчання, результатів навчальної діяльності, які, ґрунтуючись на освітніх потребах дорослих, дозволять адекватно оцінити процес опанування ними нових знань, умінь і компетентностей. У формальній і неформальній освіті особливої актуальності набуватиме активна взаємодія тих, хто навчається, як з викладачами, так і представниками професійного середовища. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють зробити це якісно, ефективно й відносно дешево.

У довгостроковій перспективі очікуваним є формування розвинутої інноваційної культури навчання впродовж життя, коли заклади формальної і неформальної освіти стануть розробниками та поширювачами освітніх інновацій на основі органічної імплементації в освітнє середовище прогресивних ідей національного й зарубіжного досвіду. Ймовірним є поглиблення освітніх стратегій на основі посилення орієнтації на розв'язання реальних проблем, командну та проектну роботу, запровадження індивідуальної навчальної траєкторії кожного дорослого, який навчається.

Необхідно пам'ятати, що визначальним аспектом розвитку суспільства має стати саме інноваційність. Не просто стабільність, а саме інноваційність. Загальносуспільної, загальнодержавної стабільності можна досягти лише через інноваційність, перманентні зміни. Не буде цих постійних змін у правильному напрямі – не буде й стабільності в державі, вона виявиться неконкурентоздатною. Це стосується кожної окремої особистості.

Зауважимо, що у суспільстві знань освіта дорослих як складова освіти впродовж життя входить до життєвої парадигми особистості, забезпечуватиме підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному вимірах в умовах трансформаційних змін, що супроводжують інноваційний тип прогресу. Затребуваною в будь-якій

галузі суспільства є лише інноваційна людина, тобто людина з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою і здатністю до інноваційного типу діяльності. Така людина має бути здатною сприймати зміни, творити зміни, жити у постійно змінюваному середовищі – нові знання, нові ідеї, нові технології, нове життя (Кремень, 2015). Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень.

Насамкінець зазначимо, що освіта – консервативна галузь. У цьому її плюси і мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непродуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Для досягнення успіху в галузі освіти дорослих потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства упродовж тривалого часу. Адже активна взаємодія, діалог освітянської, наукової і підприємницької спільнот, представників органів державної влади і громадських організацій – це запорука успішного розвитку освіти дорослих і суспільства в цілому, а також підвищення власної конкурентоспроможності у процесі глобальних трансформацій, які переживає сучасний світ. За таких умов талановита й по-сучасному освічена нація зможе забезпечити інноваційний розвиток своєї держави, гідне життя її громадян.

АНОТАЦІЯ: Статтю присвячено аналізу проблеми освіти дорослих у контексті людиноцентризму – принципу, на якому ґрунтується сучасна філософія освіти, та антропологічної парадигми євроінтеграційної політики і залучення до глобалізаційних процесів. Доведено, що принцип людиноцентризму передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Акцентовано увагу на актуальності освіти дорослих у контексті міжнаціональних проблем, оскільки така освіта стає важливим цивілізованим – ненасильницьким, гуманістичним і демократичним – чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. З'ясовано, що в епоху суспільства знань саме освіта дорослих як важлива складова освіти впродовж життя покликана сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку держави, визначними рисами якої є діалог і культура, засновані на справедливості. Обґрунтовано необхідність визнання на всіх рівнях фундаментальної ролі освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості, зміцнення демократичних цінностей.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта дорослих, освіта впродовж життя, людиноцентризм, демократичні цінності, суспільство знань, інноваційна людина

ABSTRACT: The article is devoted to the problem of adult education analysis in the context of human-centeredness – the principle on which the modern philosophy of education is based, and the anthropological paradigm of European integration policy and involvement in globalization processes. It is proved that the principle of human-centeredness involves the promotion of personality development, self-realization of a person in his personal and professional life, increasing his competence and competitiveness. The emphasis is placed on the relevance of adult education in the context of interethnic problems as such education becomes an important civilized – non-violent, humanistic and democratic – factor in the harmonization of interethnic and interstate relations. It is revealed that in the age of knowledge society, the education of adults as an important component of life-long education is intended to promote the scientific, social and economic development of the state, whose prominent features are dialogue and culture based on justice. The necessity of recognition at all levels of the fundamental role of adult education for the establishment and realization of democratic citizenship, strengthening of democratic values is substantiated.

KEYWORDS: adult education, lifelong education, human-centeredness, democratic values, knowledge society, innovative person

Бібліографія

- Бех, І.Д. (2011). Освітньо-виховний процес як соціокультурне явище. В авт. ред., *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: матеріалами першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»* (с. 45–52). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Кремень, В.Г., Ткаченко, В.М. (2011). Компетентісний принцип освіти: «навчитися жити разом». В авт. ред., *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: матеріалами першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти»* (с. 4–32). Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Кремень, В.Г. (30 серпня–6 вересня, 2013). Освіта: ціннісні орієнтири мережевого суспільства. *Дзеркало тижня*, 31. Взято з: <https://dt.ua/EDUCATION/osvita-cinnisni-oriyentiri-merezhevogo-suspilstva-.html>
- Кремень, В.Г. (20–27 лютого, 2015). Чому ми бідні, якщо такі освічені? *Дзеркало тижня*, 6. Взято з: <https://dt.ua/EDUCATION/chomu-mi-bidni-yakscho-taki-osvicheni-.html>.
- Ничкало, Н.Г. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9–14.

Krystyna Chałas

ORCID ID: 0000-0001-5700-7148

ROLA OSÓB DOROSŁYCH/WYCHOWAWCÓW W ROZWIJANIU INTELIGENCJI MORALNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY

THE MEANING OF ADULTS /EDUCATORS
IN DEVELOPING MORAL INTELLIGENCE OF CHILDREN AND YOUTH

РОЛЬ ДОРОСЛИХ ОСІБ/ВИХОВАТЕЛІВ У РОЗВИТКУ
МОРАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

1. Funkcja *agosu* podstawą integralnego rozwoju osoby

Działanie osób dorosłych-wychowawców w kontekście rozwijania inteligencji moralnej wpisuje się w funkcję *agosu*, którą stanowi siła działania moralnego i umysłowego autorytetu wychowawców – wzorów osobowych godnych naśladowania. Sprowadza się ona do działania wychowawczego zorientowanego na spektrum szlachetnych ideałów. Prowadzenia wzwyż, do wyższej kultury, do integralnego rozwoju (zob: Kunowski, 2004, s. 174).

Siła *agosu* podnosi i uszlachetnia młodych ludzi, rozwija osobowo jako dojrzałe osobowości w procesie personalizacji (zob: 2004, s. 175).

Jak podkreśla S. Kunowski „właściwe zadanie *agosu* stanowi pomoc wychowawczą w procesie całkowitego i wszechstronnego rozwoju człowieka, który przejawia coraz wyższe potrzeby, aby przez ich właściwe zaspakajanie wychowanek doskonalili się progresywnie, dochodząc do pełni swego człowieczeństwa i duchowości” (s. 227).

Funkcja *agosu* zawiera szczegółową strukturę. Obejmuje ona funkcję:

- *sanare* – opiekę wychowawców nad biosem wychowanka, a więc nad życiem i zdrowiem organizmu;
- *edocere* – zaangażowanie w gruntowne nauczanie, pouczanie, uświadamianie;
- *educere* – ochronę wychowawczą nad działaniem etosu, czyli życia społecznego środowiska;
- *educare* – opiekę nad duchowością wychowanka i skierowanie jej do ideału;
- *initiare* – wtajemniczenie i przygotowanie wychowanka do spotkania z losem;
- *christianisare* – wychowanie chrześcijańskie (zob: 2004, s. 194–259).

Według S. Kunowskiego najbardziej podstawową siłą działającą w wychowaniu jest bios, a więc pęd życiowy do rozwoju organizmu, zarówno somatycznego, jak i psychicznego. Potencjalność biosu, choć stanowi istotną siłę rozwojową, musi być ukierunkowana, zorientowana na cele. Tylko wówczas jest wychowawczo znacząca. Jej znaczenie wychowawcze zależy od siły oddziaływania społecznego, od pomocy wychowawców – stawianych przez nich celów, oferowanych treści, stosowanych procedur wychowawczych.

Na uwagę zasługują mieszczące się w warstwie bios podstawowe pędy: samozachowawczy i gatunkowy. One to bowiem mogą stać się podstawą wynaturzeń stanowiących zagrożenie dla osoby ludzkiej. Stąd znaczenie funkcji wychowawczej *sanare*, sprowadzającej się do uzdrawiania i prawidłowego ukierunkowania szkodliwych pędów w celu humanizacji, skutecznego opanowywania odruchów, higieny ciała, skryzalizowania temperamentu, zdystansowania się do sfery seksualnej poprzez opanowywanie wyobraźni, myśli, pragnień przez sublimację (zob: Kunowski, 2004, s. 194–227; zob. także: Rusiecki, 2006, s. 74–75).

Warstwie psychologicznej S. Kunowski przypisuje funkcję *edocere*, tzn. nauczania i kształtowania postawy refleksyjnej, budowanej na krytycznym myśleniu i przesłankach życiowej mądrości (zob: Kunowski, 2004, s. 248–250). Do szczegółowych zadań edukacyjnych należą:

- rozwijanie krytycznego myślenia i koncentracji uwagi, jako podstawowego warunku rozwoju w pionie – wyzwalamie się od uzależnień, zwalnianie się od wyniesionych z dzieciństwa uprzedzeń, lęków i zahamowań, a także od nieprzystosowania się, bezradności i zagubienia;
- rozwijanie ciekawości poznawczej, w tym ciekawości badawczej;
- wzmacnianie pierwotnych emocji;

- wspomaganie w weryfikacji nagromadzonych doświadczeń;
- wspomaganie w poznawaniu i wartościowaniu swoich możliwości;
- rozwijanie samodzielności;
- rozwijanie odpowiedzialności przed samym sobą, przed drugim człowiekiem, przed Bogiem;
- rozwijanie predyspozycji do pracy nad sobą;
- rozwijanie kompetencji interpersonalnych;
- kształtowanie przekonań i postaw (zob: Kunowski, 2004, s. 249; zob. także: Rusiecki, 2006, s. 75–76).

M. Rusiecki zwraca uwagę na efekty edukacyjne i religijne należycie wypełnionej funkcji *edocere*. Są nimi:

- dojrzałość psychiczna (mądrość), koncentracja, poprawne myślenie, inteligencja (elastyczność), samoakceptacja (pozytywny obraz siebie), indywidualność, podmiotowość (duchowe ja), tożsamość osobowa;
- otwarcie na tajemnicę Stworzenia, Wcielenia, Odkupienia (Zbawienia), zawierzenia siebie Chrystusowi (zob: Rusiecki, 2006, s. 75–76).

Pod wpływem oddziaływań funkcji *educere* wychowanek jest wyprowadzany ze stanu mniej dojrzałego do bardziej dojrzałego, od zabawy do pracy i ról społecznych; od poznania wartości do ich odpowiedzialnego urzeczywistnienia; od wychowania do samowychowania; od naśladowania wzorów do ich kreowania; od poszukiwania powołania do jego odkrywania i wypełniania ostatecznego powołania człowieka.

Efektami edukacyjnymi i religijnymi funkcji *educere* są:

- pełnione role społeczne, postawy moralne, zwyczaje, obyczaje, wiara w siebie, uspołecznienie, sumienie, sprawności moralne, postawa dialogu, interioryzacja norm i zasad, charakter, odpowiedzialność;
- otwarcie na tajemnicę Stworzenia, Wcielenia, Odkupienia (Zbawienia), pogłębianie wiedzy i przekonania religijne, bojaźń Boża, zawierzenie siebie Chrystusowi (zob: Rusiecki, 2006, s. 76–77).

Warstwie kulturotwórczej przypisana jest funkcja *educare*, dzięki której wychowanek jest wprowadzany w świat wartości, w budowanie własnej koncepcji życia. U jej podstaw znajduje się integracja aktywności zewnętrznej i wewnętrznej budowana na autorefleksji.

Chodzi głównie, by młody człowiek poznał oraz w drodze wolnego wyboru zaakceptował, wybrał i z zaangażowaniem urzeczywistnił uniwersalne wartości: prawdę, dobro, piękno, miłość, sprawiedliwość, tolerancję, pokój, dialog, solidarność, braterstwo międzyludzkie.

Urzeczywistnianie powyższych wartości prowadzi do wysokiej kultury osobistej, szlachetnego człowieczeństwa wyrastającego z ludzkiego ducha, a także z Objawienia (zob: 2006, s. 79).

Efektami edukacyjnymi i religijnymi są:

- wrażliwość na wartości, wyższe uczucia i zainteresowania, twórczość własna, dojrzałość osobowa, idealizm młodzieńczy, koncepcja życia zmierzająca do pełni człowieczeństwa, umiejętności humanitas,
- dojrzałość religijna (harmonijne zespolenie wiary, praktyk, moralności religijnej oraz postawy świadectwa), łączenie modlitwy z pracą, życie z perspektywą eschatologiczną, życie w wymiarze daru (s. 79).

Siła agosu ma wspomóc wychowanka w samowychowaniu, autokreacji, prowadzącej do dojrzałej osobowości w procesie personalizacji. Dojrzała osobowość ma się zmierzyć z perspektywą życia z wszystkimi zdarzeniami, jakie w niej „zagoszczą”. Wiąże się to przede wszystkim z kształtowaniem postaw wobec przyszłości, która jest nieznana i trudna do przewidzenia, wymagającej wielkiej siły ducha. Nieokreśloność przyszłego życia wprowadza składnik wychowania – los. Jest z nim związana funkcja *initiare*. W powyższym kontekście powstają następujące zadania:

- wtajemniczyć w istotę losu czekającego człowieka jako mężczyznę i kobietę;
- przygotować wychowanka na spotkanie z losem szczęśliwym i nieszczęśliwym;
- przygotować wychowanka na spotkanie z Bogiem (zob: Kunowski, 2004, s. 178).

Należy przy tym podkreślić, że wszystkie powyżej wskazane funkcje wychowawców integrują się w wychowaniu chrześcijańskim stanowiąc najwyższą funkcję *christianisare*, czyli wychowania chrystocentrycznego.

Poprzez funkcję *christianisare* uzyskiwane są efekty duchowe i religijne. Do nich należą:

- biografia obiektywna, synteza światopoglądowa, miłość Prawdy, Dobra, Piękna, otwarcie na Absolut, nawrócenie do religijności, pełna zgoda na los aż do heroizmu, hierarchia wartości, integracja osobowa;
- światopogląd religijny, absolutny wymiar Prawdy, Dobra, Piękna, samoidentyfikacja religijna aż do „pełni Chrystusa”, kontemplacja Boga – pokój, radość, uświęcenie codzienności, religijność objawiona, jako centralny dynamizm w strukturze osobowości, wytrwanie w dobrym do końca (zob: Rusiecki, 2006, s. 79–80).

Powyżej wskazane funkcje są zorientowane na urzeczywistnianie określonych struktur wartości: witalnych, poznawczych, społeczno-moralnych, kulturowych, religijnych¹. Ta podstawa aksjologiczna „wpisuje” się w inteligencję moralną. Szczegółowe zadania podejmowane przez osoby dorosłe stanowią istotne czynniki warunkujące rozwijanie tego rodzaju inteligencji.

2. Inteligencja moralna

Inteligencja moralna „wpisuje” się w moralność człowieka, uwarunkowaną czynnikami indywidualnymi i społeczno-kulturowymi. Przekonania moralne; uznawane i urzeczywistniane wartości, w tym wartości moralne są wewnętrznym potencjałem człowieka. Obiektywny ich wymiar znajduje się w działaniach o wymiarze społecznym, działaniach moralnie wartościowych – w czynie człowieka.

Ważnymi czynnikami warunkującymi podejmowanie działań moralnie wartościowych są uwarunkowania środowiskowo-kulturowe. W uwarunkowaniach tych tkwi funkcja agosu; bowiem stwarza ona młodemu człowiekowi szansę na dokonanie indywidualnego wyboru zgodnie z obiektywną hierarchią wartości, prowadzącą do pełni człowieczeństwa i wspomaganie go w tej drodze; wspomaganie w procesie wzrostu osobowego i osobowościowego – dojrzałej osobowości w aspekcie etyczno-moralnym, osobowej i osobowościowej godności.

Pojęcie inteligencji moralnej wprowadził D. Lennick i F. Kiel. Określana jest jako zdolność do ustalania w jaki sposób wartości uniwersalne pogodzić z osobistymi wartościami własnymi dążeniami i działaniami (za: Mandrosz, 2016).

Inteligencja moralna odnosi się więc do aksjologicznego wymiaru funkcjonowania człowieka, do jego aksjosfery.

Według J. Mandrosz (2016) na inteligencję moralną składają się cztery cechy:

- uczciwość,
- odpowiedzialność,
- empatia,
- zdolność do wybaczenia.

R. Coles (2004) inteligencję moralną określa jako „rodzaj inteligencji, który nie ma wiele wspólnego z zapamiętywaniem faktów czy sprawnym posługiwaniem się liczbami. Wiąże się raczej ze sposobem, w jaki dziecko się zachowuje, rozmawia z innymi ludźmi i bierze ich pod uwagę” (s. 18).

¹ Szerzej na temat poszczególnych funkcji (Chałas, 2007, s. 64–79) – fragmenty.

W centrum tak rozumianej inteligencji znajdują się zachowania człowieka względem drugiej osoby; która stanowi centrum uwagi, z całą swą skomplikowaną osobowością, sytuacją, postępowaniem.

M. Dziewiecki (2007) inteligencję moralną utożsamia z moralnością i wrażliwością moralną pisząc, że „w swej istocie moralność to szczególnego rodzaju inteligencja. Wrażliwość moralna oznacza inteligentne odróżnianie zachowań, które nas rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzimy siebie czy innych ludzi. Wrażliwość moralna to zatem znacznie ważniejszy i wyższy stopień inteligencji niż inteligencja intelektualna czy emocjonalna. Człowiek pozbawiony inteligencji moralnej czyni zwykle to, co łatwiejsze chociaż szkodliwe, a nie to co wartościowsze i mądrzejsze”. Jest to dość zawężone podejście do istoty inteligencji moralnej, brak w nim czytelnego odniesienia do wyboru i urzeczywistniania wartości moralnych.

W *Leksykonie Socjologii Moralności* inteligencja moralna definiowana jest jako „zdolność człowieka, która jest jego zintegrowaną dyspozycją postępowania w sposób dobry i zgodny z systemem uznawanych wartości moralnie dobrych” (Kornas-Biela, Biela, & Sobek, 2015, s. 261). Autorzy podkreślają, że inteligencję moralną trzeba ujmować jako „zespół różnych funkcji”, które jak w soczewce skupiają się w tym rodzaju inteligencji (s. 261).

Inteligencja moralna jest swego rodzaju zdolnością odróżniania dobra od zła, oraz wolnego wyboru wielowymiarowego dobra, o charakterze prorozwojowym ze względu na integralny własny rozwój i integralny rozwój drugiej osoby.

W wymiarze społecznym „inteligencja moralna polega na dostrzeganiu związku między decyzjami a ich dalekosiężnymi skutkami dla innych osób i grup społecznych oraz środowiska naturalnego” (s. 263).

Czynnikami konstytuującymi tak rozumianą inteligencję moralną są:

- świadomość moralna;
- intuicja aksjologiczna/ etyczna;
- wrażliwość moralna;
- prawe sumienie;
- wyobraźnia moralna;
- poczucie moralne;
- umiejętność urzeczywistniania wartości moralnych;
- troska o drugiego człowieka wyrażająca się w działaniach moralnie wartościowych;
- działania moralnie wartościowe.

Powstaje zasadnicze pytanie, w czym wyraża się rola osób dorosłych pełniących funkcję agosu w rozwijaniu poszczególnych komponentów inteligencji

moralnej? Chodzi głównie o ukazanie struktury zadań o charakterze edukacyjno-wychowawczym, jakie osoby dorosłe powinny/mogą podjąć celem rozwijania u młodych ludzi inteligencji moralnej.

Poniżej dokonana zostanie analiza wybranych komponentów inteligencji moralnej i ukazane zostaną zadania osób dorosłych, których realizowanie prowadzi do rozwijania tych komponentów. Przedmiotem analiz (w skrótovej formie) będzie: (1) wrażliwość moralna, (2) prawe sumienie, (3) umiejętność urzeczywistniania wartości moralnych.

3. Wybrane komponenty inteligencji moralnej i zadania osób dorosłych

3.1. Wrażliwość moralna

Jak już wyżej zostało wskazane, według M. Dziewieckiego, wrażliwość moralna „oznacza inteligentne odróżnianie zachowań, które nas rozwijają i cieszą, od zachowań, przez które krzywdzimy siebie czy innych ludzi” (2007, s. 74).

P. Modzelewski i W. Oronowicz (2018) w definiowaniu wrażliwości moralnej przywołują stanowisko (Lutzena, Evertzona i Nordina) według których jest ona „zdolnością do identyfikacji istniejących problemów moralnych oraz zrozumieniu konsekwencji moralnych decyzji podjętych przez pacjenta” (s. 83).

Nieco inne ujęcie wrażliwości moralnej ukazują A. Czus i W. Otrębski, którzy wrażliwość moralną odnoszą do wymiaru aksjologicznego i społecznego. Te dwie orientacje – aksjologiczna i społeczna, wzajemnie ze sobą zintegrowane stanowią doniosłe znaczenie w procesie wychowawczo-dydaktycznym.

Według autorów wrażliwość moralna to „zdolność jednostki do dostrzeżenia przejawów dobra i zła moralnego są traktowane jako wyraz wartości: obecnych w świecie w postaci norm moralnych oraz w człowieku jako zinternalizowane zasady postępowania” (Czus & Otrębski, 2013, s. 69) Ponadto, podkreślają oni, że „zajmując się wrażliwością moralną zajmujemy się w jakimś sensie wrażliwością wobec wartości ” (s. 69).

W kontekście tak rozumianej wrażliwości moralnej wyrastają zadania osób dorosłych względem młodych ludzi – dzieci i młodzieży.

Pierwszym z nich jest uzdolnienie do odróżniania dobra od zła oraz pomoc w interpretacji zaistniałej sytuacji w kategoriach dobra i zła. Efektem podjęcia tego zadania jest zdolność młodego człowieka do dostrzeżenia możliwych do podjęcia w danej sytuacji działań oraz świadomość oddziaływania tych działań na inne osoby (s. 74).

Perspektywa drugiej osoby – jej potrzeb, oczekiwań, urzeczywistnianych wartości jest tu kluczową sprawą.

Jak podkreślają A. Czus i W. Otrębski (2013), „dopiero świadomość takiego oddziaływania zachowania jednej osoby na drugą (...) oraz właściwa tego interpretacja pozwalają dokonać w pełni świadomego i wolnego wyboru postępowania w danej sytuacji” (s. 75).

Dalsze szczegółowe zadania wypływają z czynników warunkujących wrażliwość moralną; są nimi: (1) sprawności intelektualne i wiedza moralna, (2) uczucia i emocje, (3) doświadczenie moralne. (s. 74–76).

W kontekście powyższych czynników wyrastają trzy kategorie zadań wychowawczo-dydaktycznych, które powinny podjąć osoby dorosłe/ wychowawcy:

- zadania wspomagające rozwój sfery poznawczej;
- zadania wspomagające rozwój sfery emocjonalnej;
- zadania wzbogacające doświadczenie moralne (zob: Czus & Otrębski, 2013, s. 75; zob. także: Witkowski, 1967).

W pierwszej kategorii zadań chodzi o rozwijanie zdolności dokonywania interpretacji sytuacji według kryteriów dobra i zła moralnego. Realizacja powyższego zadania uwarunkowana jest posiadaniem wiedzy o istocie wartości moralnych, ich rodzajach, funkcjach w życiu człowieka w wymiarze jednostkowym i społecznym oraz zdolności poznawczych: pamięć, uwaga, wyobraźnia, myślenie o sferze aksjologicznej człowieka. Wyrasta więc zadanie edukacji aksjologicznej i rozwijania zdolności poznawczych zanurzonych w świat wartości.

Druga kategoria zadań wiąże się z rozwijaniem pozytywnego stosunku emocjonalnego do urzeczywistniania wartości moralnych i rozwijania kompetencji współodczuwania. Do zadań szczegółowych w tym względzie należy zaliczyć: uwrażliwianie na krzywdę i radość drugiego człowieka; rozwijanie kompetencji dostrzegania dobra i zła; inspirowanie do właściwych wyborów; wspomaganie w dostrzeganiu wewnętrznych gratyfikacji z realizacji dobra i czerpania z nich mocy, siły i radości.

Trzecia kategoria zadań sprowadza się do organizowania sytuacji o charakterze moralnym i angażowanie młodych ludzi do uczestnictwa w tych sytuacjach. Ważnym zadaniem w tworzeniu tego typu sytuacji są wzory osobowe godne naśladowania – ich historia życia, urzeczywistniany system wartości, dokonania. Należy ukazywać biografie, zdarzenia we własnym życiu i życiu innych ludzi. Dawać świadectwo urzeczywistniania własnej hierarchii wartości. Należy stwarzać sytuacje sprzyjające poszerzaniu własnego formatu.

W perspektywie drugiego człowieka można sformułować też bardziej szczegółowe zadania w formie wskazań:

- Uczyć troski o drugiego.
- Przekreślać siebie na rzecz drugiego.
- Uczyć taktu i uprzejmości.
- Uczyć doświadczać rzeczywistość przez pryzmat doświadczeń innych.
- Uczyć podejmować działania o charakterze czynu; i czerpać z doświadczenia wiedzę.
- Uczyć w cierpieniu własnym myśleć z troską o innych.
- Uczyć wspałałomyślności.
- Uczyć jak współżyć z innymi, jak się zachowywać, brać do serca wszystko, co widzimy i słyszymy.
- Rozmawiać na tematy etyczne i moralne.
- Uczyć jak być dobrym człowiekiem.
- Przekonywać, że w stosunkach z ludźmi najważniejsza jest empatia, zdolność do wczuwania się w położenie i uczucia drugiej osoby.
- Zachęcać do wymiany doświadczeń.

Priorytetem staje się uczenie jak być dobrym człowiekiem – jak rozwijać „zdolności i chęć do myślenia o innych i do oddania innym kawałka własnego świata, tak aby ich świat był jaśniejszy” (Coles, 2004, s. 30).

To oznacza wspomaganie młodych ludzi w zrozumieniu istoty dobra, poważne i odpowiedzialne traktowanie tego pojęcia i upatrywanie w nim wartości, wzbudzanie potrzeby wyrażania szacunku dla innych, oddawania siebie – swoich myśli, uczuć: rodzinie, najbliższemu środowisku, narodowi, kościołowi; uczyć urzeczywistniania wartości dobrami w swoim życiu.

Należy również podkreślić, że ważnym zadaniem osób dorosłych jest „otwierać oczy” młodym ludziom na to, co jest złe i wspomagać w zrozumieniu istoty zła. Wspomagać w budowaniu uzasadnień, dlaczego nie można popierać danych postaw, zachowań, działań i jakimi kierować się w tym względzie wartościami. W powyższym kontekście znaczącym zadaniem jest dawanie świadectwa swojego życia w odniesieniu do urzeczywistniania własnej, lecz właściwej hierarchii wartości, prowadzącej do integralnego rozwoju, pełni człowieczeństwa.

3.2. Prawe sumienie

Dojrzałe i prawe sumienie stanowi efekt wychowania moralnego. W sumieniu tkwi zdolność odróżniania dobra od zła moralnego. W Katechizmie Kościoła Katolickiego czytamy „sumienie moralne osądza konkretne wybory, a próbując te, które są dobre i potępiając te, które są złe” (Katechizm Kościoła Katolickiego, 2018, akap. 1777).

W kontekście inteligencji moralnej i funkcji osób dorosłych w jej rozwijaniu na uwagę zasługuje kształtowanie dojrzałego i prawego sumienia dzieci i młodzieży. Jest to zadanie trudne, ale niezwykle ważne i konieczne. Jak podkreśla M. Dziewiecki, „człowiek kierujący się takim sumieniem potrafi prawidłowo uwzględniać wszelkie uwarunkowania zewnętrzne, a także niezawinione ograniczenia własnej wolności i świadomości. Taki człowiek nie jest zatem ani okrutny, ani naiwny w ocenie moralnej własnych czynów. Ma ponadto świadomość, że w ocenie odpowiedzialności moralnej za swoje zachowania z przeszłości powinien uwzględniać ówczesny stopień wrażliwości i dojrzałości swojego sumienia. Nie ocenia zatem ewentualnej winy moralnej za przeszłe czyny według danego stopnia świadomości moralnej, jeśli z jakichś względów nie dysponował wcześniej tak pogłębioną wrażliwością moralną, jak obecnie” (Dziewiecki, 2007).

Ważnym zadaniem staje się więc ukazywanie młodym ludziom, że prawe sumienie jest źródłem rozwoju i szczęścia. Implikuje ono stwarzanie sytuacji wychowawczo-dydaktycznych wymagających stawianie sobie jasnych wymagań w sferze moralnej. W ten oto sposób zagwarantowane zostanie nabywanie doświadczeń sytuujących się w sferze moralnej. Mają one wielostronne oddziaływanie na rozwój młodego człowieka.

Zadanie to wiąże się z uzdalnianiem młodych ludzi do: wewnętrznej dyscypliny, stanowczości, moralnej czujności, wrażliwości na krzywdę, gotowości zadośćuczynienia.

Na ten fakt zwracają uwagę A. Czus i W. Otrębski (2013), podkreślając, że „w sposób bezpośredni ma ono wpływ na wiedzę moralną, a więc w pośredni na samą wrażliwość. Można przypuszczać, że osoba, która miała możliwość uczestniczenia w różnorodnych sytuacjach o charakterze moralnym, w którym musiała podjąć określone decyzje, łatwiej będzie dostrzegała takie sytuacje w przyszłości oraz szybciej i trafniej będzie w takich sytuacjach decydować” (s. 77).

W tworzeniu sytuacji wychowawczo-dydaktycznych, będących źródłem doświadczenia moralnego istotnego znaczenia nabiera wspomaganie dzieci i młodzieży (w szkole, w rodzinie, społeczności lokalnej) w budzeniu refleksji nad własnym zachowaniem i jego motywami, działaniem i jego sposobami, skutkami tych zachowań i działań.

Drugim istotnym zadaniem jest wspomaganie/towarzyszenie w analizowaniu autentycznych powodów zachowania własnego i innych osób, stosunku do poszczególnych wartości, w tym zwłaszcza do wartości moralnych, norm moralnych, hierarchii wartości, zamierzonych i niezamierzonych skutków urzeczywistniania wartości moralnych (zob: Kopka, 1996, s. 97).

Wyrasta więc dla osób dorosłych kolejne zadanie: wspomaganie dzieci i młodzieży w urzeczywistnianiu wartości.

3.3. Urzeczywistnianie wartości

Urzeczywistnianie wartości sprowadza się do kształtowania osobowości poprzez wartości na tyle, by móc o nim powiedzieć: sprawiedliwy, kochający, dobry, prawy, tolerancyjny, szanujący siebie i drugiego człowieka, wierzący etc. (zob.: Ostrowska & Godlewska, 1994, s. 14). Urzeczywistnianie wartości jest podstawą doświadczenia aksjologicznego rdzeniem inteligencji moralnej, jednym z podstawowych warunków jej rozwijania.

We wspomaganiu młodych ludzi w urzeczywistnianiu wartości istotną rolę pełnią osoby dorosłe: nauczyciele, rodzina, osoby znaczące w środowisku, w którym żyje i funkcjonuje młody człowiek. Ich rola sprowadza się do wspomaganie dzieci i młodzieży w poznawaniu fenomenu wartości moralnych, ich funkcji w życiu człowieka w wymiarze indywidualnym i społecznym;

- wartościowaniu rzeczy i zjawisk w aspekcie aksjologicznym;
- akceptacji wartości moralnych;
- wzbudzaniu motywów do wolnego wyboru właściwych wartości,
- nabieraniu pozytywnych ustosunkowani do wartości moralnych, łączeniu ich z odpowiednimi wartościami i normami oraz transformowanie doświadczenia moralnego na różne sfery życia i funkcjonowania człowieka;
- w wartościowaniu siebie w aspekcie urzeczywistnianych wartości moralnych;
- inspirowaniu innych do działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania wartości moralnych.

W kontekście urzeczywistniania wartości moralnych należy podkreślić, że do moralności dochodzimy „poprzez rozmaite doświadczenia i odzew, jaki w nas wywołuje, poprzez sposób, w jaki sobie z innymi radzimy i w jaki współprzeżywamy je z innymi” (Coles, 2004, s. 25). Na szczególną uwagę zasługuje też rozwijanie wyobraźni moralnej czyli zdolności do refleksji nad tym co jest dobre, a co złe, która czerpie ze wszystkich emocjonalnych i intelektualnych zasobów ludzkiego umysłu (s.18).

W kontekście urzeczywistniania wartości wyrastają też wskazania o charakterze zadaniowym. Wśród nich na uwagę zasługują:

- budzić świadomość moralną;
- budzić sumienie i rozwijać je jako sumienie prawe;
- kształtować charakter;
- ukazywać właściwą hierarchię wartości;

- wspomagać w introcepcji wartości;
- ukazywać moralne drogowskazy;
- uczyć odpowiedzialności za innych;
- ukazywać szanse moralne, jakie niesie każda chwila;
- uczyć, że wyzwania moralne nie kończą się nigdy;
- stwarzać sytuacje zmuszające do refleksji nad tym, co dla nas samych jest święte i drogie i zmusza nas do wysiłku;
- uczyć jak być dobrym człowiekiem.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na drogę do rozwijania w sobie inteligencji moralnej i cechy człowieka posiadającego ten rodzaj inteligencji. Jak podkreśla R. Coles (2004), „nikt nie pokonuje zła raz na zawsze, by później cieszyć się tylko z odniesionego zwycięstwa i zbierać jego plony. Wręcz przeciwnie, walkę o dobro toczymy każdego dnia, wciąż uzupełniając zapasy naszej moralnej wyobraźni korzystając przy tym z opowiadań, filmów i przede wszystkim z własnych życiowych doświadczeń. Dobry człowiek to uważny świadek nie tylko tego, jak zachowują się inni ludzie, ale przede wszystkim tego jak postępuje on sam. Człowiek taki uważnie wsłuchuje się w głos własnego sumienia i potrafi odczytać jego sygnały, jest przygotowany na moralne konflikty i niejednoznaczne sytuacje, umie radzić sobie z mieszanymi uczuciami, zwątpieniem, pokusami i tym, co może je tłumaczyć bądź usprawiedliwiać” (s. 36).

Podsumowując należy podkreślić, że zagadnienie inteligencji moralnej wymaga szerokiego opracowania w aspekcie teologicznym, filozoficznym, psychologicznym, socjologicznym i pedagogicznym. W przedstawionym opracowaniu przedstawione zostały zaledwie w skrótovej formie pewne aspekty rozwijania inteligencji moralnej dzieci i młodzieży przez osoby dorosłe. Materiał ma charakter sygnałny. Trzeba mieć nadzieję, że zagadnienie to zostanie pogłębione na gruncie pedagogiki zwłaszcza pedagogiki szkolnej. Innym zadaniem jest też podjęcie analiz na gruncie dydaktyki i metodyki wychowania. Ważnym zadaniem jest zbudowanie struktury zadań w odniesieniu do wszystkich komponentów inteligencji moralnej i warstw funkcjonowania człowieka.

STRESZCZENIE: Celem przedstawionego opracowania jest ukazanie wiodących zadań osób dorosłych – nauczycieli, wychowawców, rodziców, osób znaczących w środowisku społecznym – w rozwijaniu inteligencji moralnej dzieci i młodzieży. Punktem wyjścia jest ukazanie (w skrótovej formie) funkcji agosu w integralnym rozwoju osoby. Drugim szczegółowym celem jest przegląd definicyjnych ujęć inteligencji moralnej oraz wskazanie jej komponentów. Zasadniczy cel sprwadza się do ukazania struktury zadań osób dorosłych, w odniesieniu do rozwijania u młodych

ludzi wybranych komponentów inteligencji moralnej. Przedmiotem analiz w tym względzie są: wrażliwość moralna, sumienie, urzeczywistnienia wartości moralnych.

SŁOWA KLUCZOWE: funkcja agosu, inteligencja moralna

ABSTRACT: The purpose of the presented study is to show the leading tasks of adults – teachers, educators, parents, people important in the social environment – in developing moral intelligence of children and youth. The starting point is to show (in a short form) the function of agos in the integral development of the person. The second detailed purpose is to review the definitions of moral intelligence and to indicate its components. The main purpose is to show the structure of adults' tasks in respect of the development of selected components of moral intelligence in young people. The subject of analysis in this regard are: moral sensitivity, conscience, and realization of moral values.

KEYWORDS: agos function, moral intelligence

Bibliografia

- Chałas, K. (2007). *Wychowanie ku wartościom wiejskim jako szansa integralnego rozwoju wychowanka*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Coles, R. (2004). *Inteligencja moralna dzieci* (D. Gaul & M. Machowski, Tłum.). Poznań: Rebis.
- Cusz, A., & Otrębski, W. (2013). Wrażliwość moralna wychowanka – możliwości pomiaru u osób z niepełnosprawnością umysłową. W I. Jazukiewicz & E. Rojewska (Red.), *Sprawności moralne a rozwój moralny* (s. 69–102). Szczecin: Przedsiębiorstwo Produkcyjno-Handlowe Zapol Dmochowski, Sobczyk.
- Dziewiecki, M. (2007, styczeń 16). Inteligencja moralna. Pobrano 1 lipiec 2019, z Portal OPOKA website: https://opoka.org.pl/biblioteka/F/FE/inteligencja_moralna.html.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*. (2018). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Kopka, J. (1996). Dyspozycja etyczna w badaniach socjologicznych. *Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Sociologica*, 26, 87–101.
- Kornas-Biela, D., Biela, A., & Sobek, J. (2015). Inteligencja moralna. W J. Mariański (Red.), *Leksykon socjologii moralności* (s. 261–267). Kraków; Białystok: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

- Mandrosz, J. (2016, grudzień 13). Inteligencja moralna. Pobrano 1 lipiec 2019, z Inteligencja moralna website: <https://10xdialog.wordpress.com/2016/12/13/inteligencja-moralna/>.
- Modzelewski, P., & Oronowicz-Jaśkowiak, W. (2018). Inteligencja emocjonalna i wrażliwość moralna. Związki i możliwość ich rozwoju. *Czasopismo Pedagogiczne / The Journal of Pedagogy*, 2(5), 82–92.
- Ostrowska, K., & Godlewska, A.T. (1994). *W poszukiwaniu wartości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rusiecki, M. (2006). Religijność a dojrzałość osobowa człowieka (Wyzwania dla polskiego nauczyciela na III tysiąclecie). W T. Gumuła & T. Dyrda (Red.), *Kształcenie kandydatów na nauczycieli. Teoria—Praktyka* (s. 61–83). Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego.
- Witkowski, T. (1967). Z badań nad wrażliwością moralną dzieci o obniżonej sprawności umysłowej. *Roczniki Filozoficzne*, 15(4), 95–106.

Нелля Ничкало

ORCID ID: 0000-0002-5989-5684

УСВІДОМЛЕННЯ МЕТИ: ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У РЕАЛЬНІЙ ДЕРЖАВНІЙ ПОЛІТИЦІ

UŚWIADOMIENIE CELU:
EDUKACJA DOROSŁYCH W PRAWDZIWEJ POLITYCE PAŃSTWOWEJ
AWARENESS OF THE AIM: ADULT EDUCATION IN REAL STATE POLICY

*Людина розумна у XXI ст. – це людина, яка постійно навчається.
Василь Кремень*

1. Вступ

На початку XXI століття під впливом глобалізаційних та євроінтеграційних процесів у світі освіта дорослих як невід’ємна складова освіти впродовж життя набуває транснаціональних рис. Її розвиток детермінується соціально-економічними перетвореннями, нагальними потребами навчання, професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації, професійного вдосконалення різних категорій дорослого населення. Пошук шляхів виходу із фінансово-економічної кризи зумовлює необхідність посилення професійної мобільності людини у системі неперервної освіти – освіти впродовж життя. Створення в державі відповідних умов для широкого залучення до освіти впродовж життя дорослого населення є своєрідним упередженням, «страхуванням» від безробіття, ефективним засобом забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці. Це об’єктивно посилює роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства на основі андрагогічно орієнтованих підходів до навчання різних категорій

дорослого населення. Освіта дорослих передбачає орієнтацію на загальнолюдські цінності, визнання духовності людини як абсолютної цінності життя, її права на свободу, гідність, розвиток здібностей, гармонізацію стосунків між дорослим і суспільством, природою тощо.

Умови ринкової економіки спонукають фахівців до постійного вдосконалення свого компетентнісно-кваліфікаційного рівня, який в умовах стрімкого оновлення знань, техніки і технологій потребує постійного підвищення. Водночас освіта, здобута в навчальному закладі, не може повною мірою задовольнити зростлі потреби в знаннях як окремої особистості, так і суспільства загалом. Трансформація ринку праці в Україні актуалізує необхідність розроблення і творчого використання ефективних механізмів забезпечення освіти дорослого населення впродовж життя.

Президент НАПН України Василь Кремень наголошує: «...у суспільстві знань освіта дорослих як складник неперервної освіти впродовж життя входить до життєвої парадигми особистості, забезпечуватиме підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному аспектах в умовах трансформаційних змін. Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Мало побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері, її сутнісною основою. Для такої людини навчання, отримання нової інформації має стати сутнісною рисою способу життя» (Кремень, 2018).

Відомо, що дорослим, які мають позитивну суспільну адаптованість, притаманний більш високий ступінь кореляції особистісних якостей, що ґрунтується на пізнавальних запитах у різних галузях знань. Як свідчать дослідження економістів, система освіти дорослих може позитивно впливати на світову економіку за рахунок підвищення якості трудового потенціалу та надання «другого шансу» тим, хто давно здобув професійну освіту, а також подовження економічно активного віку й підвищення віку виходу на пенсію.

2. Зовнішні і внутрішні чинники

У сучасному суспільстві гостро постає актуальна проблема освіти різних категорій дорослого населення. Це зумовлюється сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, які тісно взаємопов'язані й помітно впливають на

усвідомлення в українському суспільстві необхідності посилення уваги до розв'язання цієї проблеми на загальнодержавному рівні.

До зовнішніх чинників передусім відносяться документи ООН, Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії, а також резолюції, конвенції, меморандуми, рекомендації, схвалені всесвітніми і регіональними форумами з проблем освіти дорослих – освіти впродовж життя. Як відомо, окремі з них ратифіковані Верховною Радою України. Підкреслимо прогностичне значення матеріалів і рекомендацій міжнародних конференцій ЮНЕСКО CONFINTEA, що відбуваються в середньому один раз на 12 років, починаючи з 1949 р.: 1949 р. – м. Гельсінгер (Данія); 1969 р. – м. Монреаль (Канада); 1972 р. – м. Токіо (Японія); 1985 р. – м. Париж (Франція); 1997 р. – м. Гамбург (Німеччина); 2010 р. – м. Белем (Бразилія). На Белемській конференції, в якій взяли участь 1125 представників 144 країн світу, обговорювалася глобальна проблема «Життя і навчання впродовж життя для успішного майбутнього – сила навчання дорослих». Важливе значення має Середньострокова підсумкова конференція ЮНЕСКО CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017 «Сила освіти дорослих: перспективи 2030», що відбулася в м. Сувон (Республіка Корея) у жовтні 2017 р. В її роботі взяла участь професор Н. Авшенюк, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступник завідувача кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» НАПН України. Дев'ять рекомендацій цієї конференції щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих є важливими і для України.

До внутрішніх чинників слід віднести зростання суспільної свідомості, розуміння різними верствами населення об'єктивної потреби загальнолюдського, духовного і професійного розвитку впродовж життя. Незважаючи на різні суперечності у розв'язанні цієї проблеми, зокрема, на її нерозуміння, недооцінку й навіть небажання багатьох чиновників докласти зусиль до її розв'язання, в Україні відбуваються потужні процеси, спрямовані на розвиток освіти дорослих. На нашу думку, цю потужну інноваційну хвилю зупинити неможливо. З кожним роком ця діяльність набуває сили, нових ознак, інноваційних напрямів, що сприятиме пробудженню й реалізації потенціалу дорослої людини. Тут необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості слухачів, а також створювати необхідні умови для реалізації принципів індивідуалізації й диференціації в організації освіти різних категорій дорослого населення.

На наше переконання, освіта дорослих в Україні має майбутнє. Із сучасних паростків інноваційного досвіду виросте потужне дерево й навіть «дивовижний сад» творчих підходів і методик навчання дорослих. Зрозуміло, що це не відбувається само по собі, адже ще з античних часів відомо, що не існує «манни небесної»... Це потребує політичної волі, системної праці й розумної цілеспрямованої співпраці різних соціальних інститутів й гармонізації у діяльності усіх гілок влади та громадських організацій.

3. Українська концепція розвитку освіти дорослих в дії

Серед здобутків у розвитку освіти впродовж життя в Україні – розроблення Концепції освіти дорослих в Україні (автор – проф. Л.Б. Лук'янова (2011)).

Президією НАПН України було схвалено Концепцію освіти дорослих 2016, в якій обґрунтовано доцільність розвитку освіти дорослих в Україні, висвітлено актуальні проблеми сучасної освітньої сфери дорослих, визначено її мету і завдання, окреслено напрями розвитку вітчизняної освіти дорослих у контексті глобалізації, європейської інтеграції (Лук'янова, 2016).

Набуває поширення неформальна освіта дорослих, розвиток якої спрямований на поширення ідеї освіти впродовж життя, що передбачає врахування конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення. За ініціативи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, представництва DVV International в Україні у 2015 році засновано громадську спілку «Українська Асоціація освіти дорослих» (УАОД), діяльність якої спрямовується на підтримку громадянських ініціатив у неформальній освіті дорослих. Як відомо, у червні 2016 р. УАОД увійшла до складу Європейської Асоціації освіти дорослих. Посилюється роль місцевих громад, відбувається зростання мережі недержавних громадських організацій, які реалізують освітні проекти для дорослих.

Окремі напрями науково-дослідної роботи щодо освіти дорослих реалізуються в установах Національної академії педагогічних наук України, Інституті модернізації змісту навчання (МОН України), Національному інституті стратегічних досліджень при Президентові України. Комплексні фундаментальні дослідження, присвячені виявленню особливостей освіти різних категорій дорослих, здійснюються в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України. Видаються збірники наукових праць, наукові та практико

орієнтовані журнали з питань формальної і неформальної освіти дорослих («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (видається з 2009 р.), «Територія успіху» (видається з 2015 р.) та ін.

Поступово, на засадах партнерства, відбувається консолідація зусиль громадського, державного, ділового секторів задля розвитку освіти для різних категорій дорослих, створення доступної, ефективної, результативної освітньої інфраструктури в регіонах, а в перспективі – громадянського суспільства в Україні.

У листопаді 2014 р. в Києві відбувся Форум «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих», на якому вітчизняні та зарубіжні науковці, представники адміністрації Президента України, комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, МОН України, міжнародні експерти, представники громадських організацій привернули увагу до актуальних питань освіти впродовж життя.

Після підписання під час Форуму угоди про співпрацю НАПН України і DVV International в Україні (Інститут з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International) набувають все більшого поширення Міжнародні Дні освіти дорослих та інші циклічні заходи. Громадські діячі, експерти, науковці, представники законодавчої і виконавчої влади різних рівнів, представники міжнародних інституцій беруть участь у дискусіях щодо стратегій і тактики розвитку освіти дорослих із урахуванням потреб різних цільових груп. Йдеться про доцільність розвитку освіти дорослих як цілісної системи, що враховує права кожного громадянина країни та гарантії на неперервну освіту впродовж життя; її спрямування на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення доступності для різних верств населення, створення необхідних умов для максимального розвитку особистості, реалізації її потенційних можливостей. Безумовно, реалізація такого підходу на загальнодержавному рівні сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

Незважаючи на різні суперечності у розв'язанні цієї надзвичайно важливої проблеми, зокрема, на її нерозуміння, недооцінку й навіть небажання багатьох чиновників докласти зусиль до її розв'язання, в Україні відбуваються динамічні процеси, спрямовані на розвиток освіти дорослих. Цю потужну інноваційну хвилю, на нашу думку, зупинити неможливо. З кожним роком ця діяльність набуває сили, нових ознак, інноваційних напрямів, що сприяє пробудженню й реалізації потенціалу дорослої

людини. Тут необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості слухачів, а також створювати необхідні умови для реалізації принципів індивідуалізації й диференціації в організації освіти різних категорій дорослого населення.

Розвиток освіти дорослих в нашій державі спрямовується на подальшу педагогізацію українського суспільства. Йдеться про педагогізацію соціально-культурного простору як села, так і міста. У сучасних умовах доцільно підтримувати ініціативи щодо використанні різних форм організації освіти дорослих для поширення психолого-педагогічних знань, підготовки до батьківства, ознайомлення слухачів університетів третього віку, центрів освіти дорослих та інших осередків з проблемами педагогіки і психології родини, педагогіки культури, музейної педагогіки тощо. Особливого значення набуває системне поширення психолого-педагогічних знань серед різних категорій дорослого населення у регіонах з урахуванням їхньої соціально-демографічної структури. Розроблення районних, міських та обласних стратегій розвитку освіти дорослих (за прикладом Яворівського району Львівської області, де таку стратегію затверджено рішенням районної ради VI скликання № 40 від 2 грудня 2014 р.) – це потужна дія й велика громадська сила. Вона впливає на створення інноваційних моделей розвитку освіти дорослих з урахуванням освітніх потреб мешканців кожного регіону. У минулому році сесія Миколаївської міської ради затвердила Стратегію розвитку освіти дорослих в м.Миколаєві. Така цілеспрямована діяльність позитивно позначається на соціально-культурному розвитку, формуванні педагогічної культури і соціальної відповідальності за цю важливу і перспективну справу.

Об'єктивно стає потреба забезпечення психолого-педагогічної підготовки державних службовців усіх рівнів до неухильного й творчого виконання законодавства щодо освіти дорослих. Великі перспективи відкриваються у зв'язку із схваленням Кабінетом Міністрів України Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 грудня 2017 р. № 974-р). Авторами цієї Концепції, підготовленої під керівництвом члена-кореспондента НАПН України, члена Відділення професійної освіти і освіти дорослих, професора К. Ващенка, з урахуванням положень Меморандуму неперервної освіти Європейської Комісії запропоновано нову модель професійного навчання, побудовану на основі таких

принципів: визначення потреби у професійному розвитку; наближення освітніх послуг до місця проживання та роботи особи; обов'язковості та неперервності, самоосвіти і професійного розвитку впродовж життя; цілеспрямованості, прогностичності та випереджувального підходу; інноваційності та практичної спрямованості; індивідуалізації та диференціації в навчанні; відкритості; гарантованості фінансування професійного навчання (Україна. Кабінет Міністрів. Розпорядження № 974-р., 2017).

Послідовна і конкретна реалізація положень цієї Концепції уможливає забезпечення психолого-педагогічної підготовки державних службовців до роботи з різними категоріями дорослого населення.

Розвиток освіти дорослих в Україні потребує створення необхідних умов для підготовки у закладах вищої освіти андрагогів. Наголосимо, що це неможливо без внесення цієї професії до Державного класифікатора професій. Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України здійснено обґрунтування необхідності введення професії «андрагог» до Національного класифікатора України (класифікатора професій ДК 003:2010), код 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»). Таку пропозицію підтримали Міністерство освіти і науки України та Міністерство соціальної політики України. Позитивне вирішення цього питання відкриває широкі можливості для професійної підготовки андрагогів у закладах вищої освіти. Зрозуміло, що цей перший крок дуже важливий. Та потрібно докласти ще багато зусиль, щоб в університетах нашої держави здійснювалась підготовка андрагогів, потреба в яких вже сьогодні є нагальною. До речі, це передбачено Концепцією розвитку педагогічної освіти, схваленою МОН України в 2018 р.

4. Дослідницькі андрагогічні пошуки

Розвиток освіти дорослих потребує розширення фундаментальних і прикладних досліджень з андрагогічних проблем. У зв'язку з цим наголосимо на важливості вивчення зарубіжного досвіду підготовки андрагогів, зокрема, його прогресивних ідей. Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна системно вивчають особливості відбору і структурування змісту освіти різних категорій дорослого населення, підготовки андрагогів за кордоном. У спеціалізованій вченій раді цього академічного інституту успішно захищаються докторські і кандидатські дисертації з цих проблем (О. Огієнко, С. Прийма, О. Пастушок та

інші). Започатковано цикл наукових статей з досвіду підготовки андрагогів у Німеччині, Польщі, Угорщині, США, Канаді. Хоча маємо визнати, що таких досліджень ще недостатньо. З метою здійснення міждисциплінарних досліджень, на нашу думку, необхідно об'єднувати зусилля з науковцями інститутів НАН України (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи, Інститут економіки та прогнозування тощо) та кафедрами педагогіки, психології, філософії, соціології закладів вищої освіти. Постає питання щодо створення всеукраїнського банку даних з цієї проблеми, а також щодо вироблення механізмів упровадження результатів наукових пошуків у практику. Ми підтримуємо пропозицію щодо створення міжвідомчої координаційної ради з питань освіти дорослих, заснування циклічного методологічного семінару з андрагогічних проблем.

Один із важливих напрямів цієї діяльності – підготовка енциклопедій і словників, підручників і навчальних посібників, дидактичних комплексів для забезпечення освітнього процесу в закладах, які спрямовують свою діяльність на навчання дорослих в різних організаційних формах.

Розвиток міжнародної співпраці, реалізація міжнародних проєктів, виявлення і впровадження прогресивних і конструктивних ідей зарубіжного досвіду – невід'ємна складова освіти дорослих. Йдеться про розширення напрямів співпраці з Представництвом німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» DVV International в Україні та іншими міжнародними організаціями. Результати завершених проєктів потребують об'єктивної експертизи (наукової і громадської), широкого оприлюднення (і не тільки в мережі Internet), а також створення необхідних умов для їх використання в різних регіонах України. Зростає значення системного підходу до висвітлення у засобах масової інформації унікального інноваційного досвіду в цій справі, накопиченого в усіх регіонах України. Водночас наголосимо, що механічне перенесення зарубіжного досвіду на українську землю не може бути ефективним.

Отже, не варто применшувати значення освіти дорослих як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя; її спрямування на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення доступності для всіх верств населення, створення належних умов для розвитку особистості, реалізації її потенційних можливостей. Це сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

5. Погляд у майбутнє

Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні закономірно пов'язані з державною стратегією, послідовною реалізацією політики, створенням необхідних соціально-економічних умов для діяльності різних громадських формувань, центрів освіти дорослих, університетів третього віку тощо. Потребує вирішення на державному рівні питання щодо введення обов'язкової державної статистики з освіти різних категорій дорослого населення.

Наголосимо, що усе це потребує законодавчого забезпечення. Невідкладним завданням є розроблення і прийняття Верховною Радою України Закону «Про освіту дорослих», а також відповідних підзаконних нормативно-правових актів. Дослідження, здійснене членом-кореспондентом НАПН України Л. Лук'яною, результати якого опубліковано в книзі «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід» (м. Київ, 2017 р.), свідчить про те, як відстала Україна від скандинавських, західноєвропейських та інших країн. Водночас зазначимо, що впродовж останнього десятиліття помітно зросла увага в усіх регіонах нашої держави до розв'язання проблем розвитку освіти дорослих. Підтвердженням цього є зростання мережі закладів неформальної освіти різних типів: університетів третього віку, центрів освіти дорослих, об'єднань за інтересами тощо.

Позитивним є те, що впроваджуються різні моделі на основі інноваційних підходів. Наведемо лише окремі приклади. Університети третього віку, які діють на базі закладів вищої освіти, де ці заклади є партнерами територіальних центрів соціального обслуговування: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернігівський національний технічний університет, Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, Дніпродзержинський державний технічний університет, Львівський державний університет фізичної культури, Кременчуцький університет Дніпропетровського університету економіки і права.

Поряд з цим, університети третього віку діють в Україні як громадські організації у м. Київ, Вінниця, Львів, Стрий, Івано-Франківськ та багатьох інших ін. Їх підтримують різні громадські організації та благодійні фонди в партнерстві з іноземними спонсорами («Школа для тих, кому за... 70» (м. Харків) організатори – німецький фонд «Пам'ять, відповідальність і майбутнє» та Всеукраїнський благодійний фонд «Турбота про літніх в Україні»; фінансові структури (експеримент соціальної стратегії банку «Надра», перший фінансовий Пенсійний клуб; ВНЗ недержавної форми

власності, (Навчально-науковий Інститут магістерської підготовки та післядипломної освіти з жовтня 2009 р. навчає осіб «третього віку». Фізичні особи також є ініціаторами створення Центрів освіти людей третього віку.

Набули поширення проекти, які підтримують розвиток освіти людей третього віку. Наприклад, проект «Освіта протягом всього життя»: створено Центри соціальної активності для літніх людей у 7 містах України, що стали платформою для соціальної інтеграції старших людей; успішно діють факультети правових знань, оздоровчий та ручної творчості. Клуб «Ветеран» при громадській організації «Спілка жінок м. Чернігів»: участь у культурно-просвітницьких заходах: відвідування музеїв, виставок, театральних вистав; здійснення громадської роботи серед молоді, в школах, як тренери під час майстер-класів. Проект Фонду «Східна Європа»: створено 18 Центрів дозвілля для літніх людей, спрямованих на підтримку місцевих ініціатив щодо надання їм якісних соціальних, юридичних та побутових послуг; робота у гуртках та об'єднаннях за інтересами. Всеукраїнська благодійна організація «Турбота про літніх людей в Україні»: моральна підтримка та вирішення невідкладних проблем літніх людей, виступ в ролі адвокатів і вирішення питання з представниками місцевої влади.

Громадські організації України, які опікуються освітою дорослих: Українська Асоціація освіти дорослих, ГО Інформаційно-освітній центр «Імпульс», ГО «Рада молодих вчених», ГО Клуб сталого розвитку «Південна ініціатива», Центр розвитку національних культур «Єдина родина», Центр освіти дорослих Полтавської філії суспільної служби України, ГО «Центр Поділля Соціум», ГО «Центр освіти дорослих Полтавщини», ГО Міжнародний Центр «Неформальної освіти», ГО «Світло надії» (Полтава), ГО «Асоціація фахівців психологічної допомоги», «Нікопольська міська школа мистецтв», ГО «Центр “Європейська освіта дорослих”», ГО «Поклик поколінь», «Асоціація міст, що навчаються», Центр освіти для дорослих «Education for Life» (м. Суми) та інші.

6. Висновки

На основі багатолітнього об'єктивного вивчення цієї проблеми ми дійшли висновку, що в нашій державі вже сформувалося й утвердилося покоління лідерів у розвитку освіти дорослих, яке щедро передає свій досвід, свої організаційно-педагогічні та інші таємниці своїм послідовникам. Хоча зазначимо, що молодих менеджерів освіти дорослих необхідно

навчати, допомагати їм в науково-методичному аспекті. Хто має це робити? Зарубіжні проекти? Ні! Як добре відомо, вони розпочинаються, дають поштовх на основі конструктивних ідей зарубіжного досвіду, а згодом – завершуються. На наше переконання, цю важливу функцію можуть виконувати Українська асоціація освіти дорослих разом з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. А в подальшому в цій важливій справі можна було б об'єднати зусилля з обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти.

Завершуючи, звернемося до мудрого філософського положення, обґрунтованого у 1979 р. Папою Римським Яном Павлом II: «Кожна людина йде перед собою. Прагне до майбутнього. І народи йдуть перед собою – це означає не тільки відповідати вимогам часу, залишаючи за собою минуле: вчорашній день, рік, роки, століття... Йти перед собою, то означає мати свідомість мети» (Jan Paweł II, 1999, s. 31). Розробляючи і розуміючи державну освітню політику, в тому числі і в сфері освіти дорослих, Україна має керуватися «свідомістю мети». Адже освіта дорослих спрямована на пробудження і зміцнення сили людини, інтелектуального, духовного, морально-етичного, професійного, творчого потенціалу кожного, не залежно від віку.

АНОТАЦІЯ: На основі вивчення документів міжнародних організацій (ООН, МОН, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії та інших) розкрито світову тенденцію – зростання ролі неперервної освіти – освіти впродовж життя, посилення її транснаціональності. Освіта дорослих розглядається у вимірах людиноцентризму (за В. Кременем). Проаналізовано сукупність внутрішніх і зовнішніх чинників, які органічно взаємопов'язані й системно впливають на усвідомлення в українському об'єктивної потреби розвитку цієї проблеми на всіх рівнях – загальнодержавному, регіональних, локальних, індивідуальних. Наголошується на важливості «усвідомлення мети» цього напрямку у реальній державній політиці. Розробляючи й реалізуючи державну політику в цій сфері доцільно керуватися методологічним положенням Яна Павла II щодо органічного поєднання минулого й сучасного досвіду в прагненні до майбутнього, усвідомлення мети «йти перед собою». Привернуто увагу до суперечностей і суттєвих недоліків та їх причин, що спричинено недостатнім законодавчим забезпеченням, відсутністю Закону України «Про освіту дорослих», несформованістю соціальної відповідальності органів державної влади та управління за вирішення комплексу завдань (щодо розвитку освіти дорослих у кожному селі, місті, районі, області). Поряд із цим висвітлено окремі аспекти українського потужного «руху знизу», котрий досить активно підштовхує урядові щаблі до розв'язання цих завдань. Поступово, на засадах партнерства, відбувається консолідація зусиль громадського, державного, ділового секторів задля розвитку освіти для різних категорій

дорослих, створення доступної, ефективної, результативної освітньої інфраструктури в регіонах, а в перспективі – громадянського суспільства в Україні.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: неперервна освіта, освіта дорослих, державна політика, усвідомлення мети, законодавче забезпечення, успішні практики, перспектива, Ян Павло II

ABSTRACT: The international trend – growing importance of lifelong learning and its transnational character – has been revealed after analyzing international organizations documents (UN, UNESCO, European council, European commission and others). In the article adult education is considered in the of person centered dimensions (after V. Kremen). A complex of internal and external factors has been analyzed, which are seamlessly interconnected and systematically influence the awareness in Ukrainian society of objective necessity of this issue development on all (state, local, individual) levels. The importance of “awareness of the aim” of this concept in real state policy has been stressed. While working out and implementing state policy in this sphere it is advisable to use methodological principle introduces by Pope John Paul II of seamless combination of past and present experience in aiming at “going before oneself”. Attention has been drawn to contradictions and significant flaws which appeared as the result of inadequate legislation, absence of adult education law in Ukraine, lack of state authority social responsibility for a complex of tasks (adult education development in every village, town, district, region). Some aspects of Ukrainian powerful “movement upwards” that actively encourage state authorities to settle these problems have been revealed. Gradually, on partnership terms, the consolidation of efforts of public, state, business sectors for development of education for different categories of adults is taking place. The result of this process is the appearance of available, efficient, purpose-oriented educational infrastructure in regions, and in future – civil society in Ukraine.

KEYWORDS: lifelong learning, adult education, state policy, awareness of the aim, legislation, effective practice, perspective, Pope John Paul II

Бібліографія

- Аніщенко, О.В. (Упор.). (2018). *Проект рекомендацій методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ)*. Взято з: <http://lib.iitta.gov.ua/712507/>.
- Кремень, В.Г. (Заг. ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ : Педагогічна думка.
- Кремень, В.Г. (2018). Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму. В В.Г. Кремень & Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи* (с. 9–11). Київ: Знання України.
- Лук'янова, Л.Б. (2011). Концепція освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 3 (1), 8–16.

- Лук'янова, Л.Б. (2016). *Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання)*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».
- Ничкало, Н.Г. (2009). Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих, досвід, перспективи*, 1, 7–20.
- Ничкало, Н.Г., Радкевич, В.О., Щербак, О.І., Дорошенко, Н.І., Василенко, О.В., & Скульська, В.Є. (2013). *Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади*. Кіровоград : Імекс-ЛТД.
- Україна. Кабінет Міністрів. Розпорядження № 974-р. (2017). *Про схвалення Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/974-2017-p>.
- Jan Paweł II. (1999). *Do Ciebie: Wybór myśli z pielgrzymek do Ojczyzny*. Sandomierz: Diecezjalne Sandomierz.
- Nychkalo, N. (2009). О педагогіці і педагогії Яна Павли II. *Edukacja ustawiczna doroslych*, 3(66), 45–56.

Álvaro Luis López Limón, Olena Zhizhko,
Laura Gemma Flores García

ORCID ID: 0000-0002-9708-5383; 0000-0001-9680-8247; 0000-0002-7405-4883

THE CULTURE OF PEACE IN ADULT EDUCATION: ITS EPISTEMOLOGICAL BASES FROM THE JESUIT PHILOSOPHY

KULTURA POKOJU W EDUKACJI DOROSŁYCH:
PODSTAWY EPISTEMOLOGICZNE W FILOZOFII JEZUICKIEJ

КУЛЬТУРА МИРУ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ:
ГНОСЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ У ЄЗУЇТСЬКІЙ ФІЛОСОФІЇ

1. Introduction

Now, the ways of life and the social conditions are living deep changes. The industry, the agriculture, the public health, the social adjustment, the culture, all are immersed in a changing historical moment characterized by increasing degrees of freedom, interculturality, metaheuristic learning, understanding that solutions to problems are approximate, provisional, and they aren't exact and definitive. Adult education also experiences recondite transformations.

Thus, in almost two decades of this new millennium, considerable development has been observed in the theories, conceptions and research in this sector, motivating educational systems to face the new challenges that must be faced, even though in many institutions the authoritarianism and the traditionalism prevail limiting the creative possibilities and the intelligences of the students. Starting from the scientific contributions about the regularities of the educational process and the elements that empower man as a transformer of his realities and of himself, today new educational projects are being implemented,

based on innovative teaching methods that enable the formation of individuals able to respond to the demands of the contemporary world. One of these reforming educational forms is based on complex thinking and provides, first, the development in the student of culture for peace.

The current concepts and practices on education for peace are the fruit of a long trajectory: from the moderate pacifies of the ancient Greeks to the postulates of interculturality, pluralism and culture for the peace of the 21st century. The foundations of thought on education for peace and reconstruction of the social tissue (Jesuit pedagogy), were developed by Father Pedro Arrupe¹ in his works in the seventies – nineties of the twentieth century. Since then, several proposals for Programs for the Reconstruction of Social Tissue and Education for Peace have emerged. Thus, in 2013 a group of professionals interested in contributing to the construction of peace in Mexico moved by the situation of violence in the country, has created the Center for Research and Social Action “Jesuits for Peace”.

Likewise, in 2018, the Forum of analysis and reflection “Educational approaches, a social perspective” was held. It was organized by the National Confederation of Private Schools, in coordination with the Mexico University Center, the Center for Research and Social Action “Jesuits for Peace”, the Federation of Private Schools of the Federal District, the Latin American Institute of Educational Communication, the Mexican Institute of Christian Social Doctrine, La Salle University and the Iberoamerican University. The theme of the Forum focused on the reflection of an education that is able to integrate the individual and social dimension in an articulated way, in order to become a training process that influences the harmonious development of people and permeates in construction of a more just, equitable, inclusive and co-responsible society with its community and with the environment.

Forum participants assumed that in the face of violence in Mexico, “[...] the school has become an important space for the construction of peace, since it can summon a diversity of actors in order to create processes to strengthen coexistence, and begin to spread problem-solving skills to the family, neighbors, work agencies, the government and also the churches, creating circuits of inclusive relationships that allow for good coexistence” (Centro virtual de la

¹ Jesuit Father Pedro Arrupe dedicated his works to the problems of integral formation and the educational apostolate, promoted the apostolic renewal of the colleges and universities of the Company; created the Secretariat of Education in the Curia to strengthen the union and global coordination of the sector; encouraged the growth and international expansion of the “Faith and Joy” Popular Education Movement; founded the Jesuit Refugee Service, with a human, educational and spiritual commitment (Centro virtual de la pedagogía ignaciana, 2018).

pedagogía ignaciana, 2018). In the same way, the speakers expressed the need to create innovative pedagogical strategies to strengthen the construction and exercise of citizenship from the perspective of sensitive education or education through art, in order to promote culture and the collective construction of the agreements of coexistence.

However, what are the foundations of Jesuit pedagogy or education for peace? Answering this question allows the analysis of the thought of the legendary New Spain Jesuit Francisco Javier Clavijero², who is considered as part of the renewing spirit of modernity, generator of pedagogical alternatives and new perspectives for education through the understanding of the Other (en the case of New Spain Education, through the teaching of the ancient Mexicans' culture). His reflection on education is found in his *Ancient History of Mexico* through a retrospective look at pre-Hispanic peoples and in his *Particular Physics*.

It is important to point out that to the analysis of the work of Francisco Javier Clavijero dedicated their researches M. Beuchot, 1992, 1996; P. Gonzalbo-Aizpuru, 1989; B. Navarro, 1948, 1992; A. Reynoso, 2011; C. Ronan, 1993, N. Esquivel-Estrada, 2005; A. López-Limón, 2016, among others. However, the educational ideas of this great Jesuit weren't studied thoroughly.

It should be noted that the writing of the book *Ancient History of Mexico*, corresponds to the period of expulsion and exile of Clavijero in Italy and the stage of his deep reflection and concern for claiming the truth about the American nation, to show and compensate for the propagated lies by some European authors such as Buffon, Raynal, Robertson and Paw. Its objective is rooted in the truth seeking to be impartial before the narration of the facts and to make known the legitimacy of the Mexican reality as a work that serves posterity. The work, therefore, converges in a philosophical anthropology, ranging from the defense of the American Indian to the configuration of a very precise idea of man.

² Francisco Javier Clavijero is one of the most brilliant men of the XVIII century, introducers of modernity in New Spain. He was born in Veracruz on September 9, 1731. He studied the humanities cycle in the College of San Jerónimo in Puebla and then joined the College of San Ignacio to study philosophy and theology. As a member of the Jesuits, he assumes the chair in the schools of San Ildefonso (Mexico-city), San Francisco Javier (Puebla, Valladolid, and Guadalajara). In this time, he wrote *Particular Physics*. Before the expulsion of the Order, Clavijero, together with other Jesuits, produces the renovation in the sciences through the introduction and diffusion of the modern authors. With the expulsion, he established himself in Ferrara and later in Bologna (Italy), where he dedicated himself to writing his famous *Ancient History of Mexico*, such as *History of Baja California* and pamphlet *History of the Appearance of Our Lady of Guadalupe in Mexico*. He died in April 1787.

Secondly, it is important to point out that although it is true that Clavijero's arguments developed in his *Ancient History of Mexico*, and more broadly in his *Dissertations*, to refute the appreciations of those European authors of the supposed "degeneration of the Indians", are molded within of the scholastic, sticking to the argument of authority, these will be reinforced with a methodology derived from the illustration and modern thought. It is also true that the antagonistic role that we perceive in Clavijero, is philosophically compatible with his contemporary Giambattista Vico. Both are interested in recovering of the role of history: the first, on its origins; the second, on the culture of Mexicans.

Particularly, in the treatment of Vico's thought, the value that he attributes to the irrational and essential part of the human being, as well as the interest he has in feeling, common sense, fantasy, ingenuity, however, the point of promoting imagination or creativity doesn't imply in the Italian a devaluation of rationality: a person is a creature who reasons and who feels, who demonstrates and who thinks (Rebollo-Espinosa, 2000, p. 97). As far as Clavijero is concerned, the reason is raised, although not to the detriment of other elements considered pre-rational, such as myths or symbols, since, as he will insist on many sections of his *History*, the latter served the Mexican nation to propagate the tradition, in other words, its culture and the degree of civility achieved.

Located in the scenario of our interest, the goal of this work is to outline the foundations of Jesuit pedagogy or education for peace through the documentary-bibliographic analysis of the thought of Francisco Javier Clavijero, in particular, his works *Ancient History of Mexico* and *Particular Physics*.

2. Main material

According to Clavijero, the education, at first, is a means or pre-text to refute the insults of European philosophers of the alleged inferiority of Mexicans, having as a premise the reason that illustrate speak. However, Clavijero's work doesn't end there, from a new vision of history, delineated from the elements provided by the idea of modernity, the educational problem seems to occupy his thought from a shared interest with his European counterparts, who have a great faith in the power of education and want to modernize it, enrich it in its scientific aspects and make it available to the greatest number of people. They consider human nature to be essentially the same under all climates; they are often proclaimed citizens of the world and consider themselves twinned by common ideals across national borders (Abbagnano&Visalberghi, 1964, p. 369).

Seen in general, the emphasis falls on the way to approach the subject. As far as Clavijero is concerned, it is through a retrospective look at what the ancient Mexicans have bequeathed, that is, in the loophole of the cultural advance reached by the pre-Hispanic, in a particular way, he points to education as the formative element, by which it was possible to cement this culture and, at the same time, evidence that could serve as lessons for the men of that 18th century as perspectives or models to build a new type of society.

In *Dissertation VI*, after exposing religion, laws, customs, arts and everything that encompasses culture, as a sign of the degree of civilization of Mexicans, in defense of the point of the rationality of the indigenous and the equality between these and the Europeans, with the support of their sources and their experience, are in charge of clearly delineating the education system of Mexicans and the sense that the Jesuit assigns to it: "If more than what is said, we want to compare the educational system that existed among Mexicans with that of the Greeks, it will be recognized that the instruction of the Greeks in the arts and sciences was not as great as that of Mexican children and youth in the customs of their parents. The Greeks applied themselves more to illustrate the mind, Mexicans to rectify the heart ... [*such a way of educating was that*] ... Mexicans taught their children, along with the arts, religion, modesty, honesty, sobriety, laborious life, the love of truth and respect for the elderly" (Clavijero, 2003, p. 785).

Moreover, as a comparison on the way of proceeding in the exposition of what was said in the *Dissertation* with respect to his European counterparts, Clavijero (2003) ends by saying: "This is a true [...] sample of the culture of the Mexicans, taken from their ancient history, from the paintings and relationships of the most accurate Spanish historians. Thus were governed those inferior towns in industry and sagacity to the most rugged peoples of the Old Continent. That is how those peoples were governed, whose rationality some European people wanted to doubt" (p. 785).

Even, if you like, you can observe the relative superiority granted to the laws, religion and education of the ancient Mexicans in contrast to that of the Romans, Greeks and other peoples, who were considered the most cultured nations of ancient Europe. In another paragraph, which serves to complement the antecedent, Clavijero (2003) comments as if addressing his readers: "It's true that they vitiated their education with superstition; but the zeal that they had in the education of their children must confuse the negligence of our parents, and many of the documents that they gave to their youth can serve as lessons to ours" (p. 750).

Now, let's look at the argumentative cunning of Clavijero (2003) when he dedicates his *Ancient History of Mexico* to the Royal and Pontifical University of Mexico with these words: "A Mexican history written by a Mexican, who doesn't seek a protector to defend him but a conductor to guide him and a teacher to enlighten him, must undoubtedly devote himself to the most respectable literary body of that New World as the most educated in Mexican history and more apt to decide the merit of such work" (p. 750).

It's intelligent, without doubt, touching the heart of one of the most flourishing institutions of New Spain since its establishment in the sixteenth century. Nevertheless, how does Clavijero education conceive? In Book VII *Political, military and economic government of the Mexicans* of his *History*, he points out that: "[...] religion, politics and economics are the three factors that form the character of a nation and, without their knowledge, we can't form a complete idea of the moral constitution, propensities or intelligence of any people, whatever they may be" (Ronan, 1993, p. 186).

Undoubtedly, this character seems to find its foundations, based on the example of the Mexican nation, on education. In this scenario, Clavijero will say: "The education of the youth, which is the main foundation of a state and the one that best describes the character of a nation, was such among Mexicans that it alone suffices to confuse the proud contempt of certain critics who imagine reduced to the Europe's limits the empire of reason" (Ronan, 1993, p. 283).

According to the above, education could be understood as the principle, on which a political-social system is based, in this case on the society of the ancient Mexicans. Likewise, in Part 7 of his *Dissertation VI*, he will undertake, against those who indicated anarchy in Mexicans. A State is supported by the laws and in the case of the Kingdom of Mexico, says Clavijero, although the laws by which it were governed, were not written, however, they were perpetuated both by tradition and by paintings. Thus, an example serves to complement this idea, in the tradition written in their codices, by which the Mexicans perpetuated their laws: "There was no subject who didn't know them, because the parents didn't stop instructing them their children [...]" (Ronan, 1993, p. 776).

He also comments that in the times before the last years of the monarchy, the monarchs had always respected the laws promulgated by their predecessors and guarded their observance. Which couldn't be understood without analyzing the education of those who would govern: "The children of the kings and principal lords were given by their *ayos* [*servant, tutor*] to arrange their conduct, and before they could enter into the possession of the crown or lordship, they were regularly conferred the government of some city or minor state to be tried

in the difficult art of governing men [...] On this solid foundation of education the Mexicans raised the political system of their kingdom [...]" (Ronan, 1993, pp. 291–292).

What emerges from the antecedent? If the Americans paid attention to the education of the youth, then this is a test to support the degree of development reached by the pre-Hispanic nations. However, at the same time, education is the resource that makes possible the transmission of laws and customs, in short, a worldview of the world, which can be understood in terms more appropriate to culture.

In this regard, there is an irrefutable similarity with Giambattista Vico, because from his perspective, education is the foundation and pillar of the conditions that make us essentially human. For Vico, education is the activity that allows the transmission of man's creations (institutions, laws, language) to subsequent generations and the way in which societies express themselves in their becoming. The idea of education is comparable to the Greeks' term *Paideia* understood as culture, tradition, formation.

To complement this idea, it's worth emphasizing that Clavijero is dedicated to exposing the education system that the ancient Mexicans sought to their children with great diligence and refers the trades given according to age, gender, corrections and advice of the elderly to young people in that exercise of insertion into culture. In addition, another way of understanding education in Vico, is when he comments that: "[...] acts as an organizer of our lowest instincts and passions, domesticating them or, better, rationalizing them, making them enter a channel that we ourselves can control in own profit and enrichment" (Rebollo Espinosa, 2000, p. 191).

At the same time, Clavijero will argue that the vices as well as the virtues and not exclusively of the Americans are proper in men. In addition, if for some reason there is an error in the character, it can be amended with a correct formation. Which gives rise to the fact that Mexicans are apt for education. From this perspective, the educational processes in which most men are immersed contribute permanently to human educability and show themselves as computers of passions and instincts.

To this situation, we can add that, when Clavijero indicates that the pre-Hispanics are capable of all the sciences and that the point resides in the care of their education; and continues to state that: "[...] if from childhood they were raised in seminars under good teachers and protected and encouraged with prizes, they would stimulate their learning" (Clavijero, op. cit.). It's possible to sense in these lines the formation of the Jesuit, because, one of the constants of

the pedagogy of the Order to which he belongs (education for peace), emphasizes the promotion through prizes to stimulate the students.

At the same time, the role of teacher as counselor is evident, his dedication, ability and exemplary to his disciples. The foregoing means, therefore, promoting as points within education some elements that paid off in the formation of Francisco Javier Clavijero; that is, to recover some guidelines of Jesuit education for our context, in which it isn't unnecessary to point out that the main element is the student.

3. Conclusion

Despite having left many things in the pipeline, we finished this reflective continuum suggesting a brief reflection. For the understanding of thinking about education for peace, an essential place has the activity and work of the eighteenth-century humanists of New Spain, in particular, the Jesuit Francisco Javier Clavijero, as they resisted and were ascribed to enlightened modernity. However, the confidence that Jesuits feel in enlightened reason doesn't force them to renounce their religious condition. Under their Christian principles, they analyze everything that they consider a positive contribution of the sciences, thus converting education into the strategic device of their thinking.

From the treatment of the works of Francisco Javier Clavijero, both the *Particular Physics* and the *Ancient History of Mexico*, we can visualize the slopes, in which the Jesuit moves. On the one hand, we can recognize him as part of the generation of European enlightened, but at the same time, he looks back to the past with the intention of projecting a different future. Clavijero makes use of modern methodology, while seeking to reinterpret the Sacred Scriptures, in order to find the truth wherever it exists.

It's clear that Clavijero's intention isn't to attack tradition, therefore, through an eclectic attitude he seeks to reconcile modernity with tradition. This can be confirmed when trying to adapt and reconcile the modern thought with the Aristotelian-scholastic thought, showing a critical attitude towards the latter, in a mediatic stance around both currents; it's an eclecticism, a moderate or prudential attitude.

For this reason, we can affirm that he also assumes, as part of this eclecticism, the approach to verisimilitude as a criterion of knowledge in this process of adjusting to the truth within the philosophy of nature and history. Undoubtedly, Clavijero glimpses the double way to the truth, distinguishes the terrain of the natural science, in which the moderns are circumscribed and about which the

scholastics can't give reason. However, for him, and it is what he will not abandon, there is a land accessible only through faith.

Clavijero like his companions of religious Order cared for the introduction of philosophy and modern science-enlightened in New Spain. In Clavijero's thinking interact a doctrinal aspect and a pedagogical aspect: on the one hand, the way of thinking; and, on the other, the relationship of teaching-learning from this way of thinking. Both are significant.

It should be noted that Clavijero teaches his students to believe in the knowledge of the different philosophical systems, in which the truth is found. That is, looking for academic training of his students, he finds that education is the best strategy of thought and freedom.

ABSTRACT: This work is the result of the historic-pedagogical research studying the foundations of Jesuit pedagogy or education for peace through the documentary-bibliographic analysis of the thoughts of Francisco Javier Clavijero, in particular, his works "Ancient History of Mexico" and "Particular Physics". The authors have found that in Clavijero's ideas there reflected the following foundations of education for peace: eclectic attitude expressed in seeking for reconciliation between the modernity and tradition; using the approach to verisimilitude as a criterion of knowledge in the process of adjusting to the truth within the philosophy of nature and history; belief in the knowledge of different philosophical systems in which the truth is found.

KEYWORDS: foundations of education for peace; Jesuit pedagogy; the thought of Francisco Javier Clavijero; the idea of reconciliation of modernity with tradition

АНОТАЦІЯ: Виявлено філософські засади освіти для миру на основі документально-бібліографічного аналізу наукової спадщини видатного представника єзуїтського католицького ордену Франциска Хав'єра Клав'єро. На основі аналізу його праць «Давня історія Мексики» та «Особлива фізика» встановлено, що ідеї Клав'єро стали основою освіти для миру, серед яких такі: еkleктичне ставлення до наукового пошуку шляхом інтеграції різного бачення дійсності, а саме сучасного і традиційного; використання у процесі пізнання істини критеріїв різних філософських систем; спрямування пізнання у контексті філософії природи та історії.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: філософське підґрунтя освіти для миру; педагогіка єзуїтів; наукова спадщина Франциска Хав'єра Клав'єро; ідея еkleктичного ставлення до наукового пошуку

Bibliography

- Abagnano, N., Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M., Navarro, B. (1992). *Dos homenajes: Alonso de la Veracruz y Francisco Javier Clavijero*. México: UNAM.
- Beuchot, M. (1996). *Historia de la Filosofía en el México Colonial*. Barcelona: Herder.
- Centro virtual de la pedagogía ignaciana. (2018). *Selecciones de Diciembre 2018-Enero 2019: «Pedro Arrupe y su apuesta por la educación»*. Retrieved from: <http://www.pedagogiaignaciana.com/Noticias/VerNoticia.aspx?Id-Noticia=1138>.
- Clavijero, F. (1995). *Física Particular*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Clavijero, F. (2003). *Historia antigua de México*. México: Porrúa.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1989). *La educación popular de los jesuitas*. México: Universidad Iberoamericana.
- Gonzalbo Aizpuru, P. (1990). *Historia de la educación en la época colonial. La educación de los criollos y la vida urbana*. México: El colegio de México.
- Navarro, B. (1948). *La introducción de la Filosofía moderna en México*. México: El Colegio de México.
- Rebollo Espinosa, M. (2000). *Dioses, héroes y hombres. G. Vico. Teórico de la educación*. España: Biblioteca Viquiana. Retrieved from: <http://institucional.us.es/civico/uploads/otrasediciones/pdf/dioses>.
- Reynoso Bolanos, A. (2011). El festín filosófico de Clavijero. *Los jesuitas y la construcción de la Nación mexicana. Artes de México*, 104, 65–77.
- Ronan, Ch. (1993). *Francisco Javier Clavijero, S.J. (1731–1787): Figura de la ilustración mexicana: su vida y obras*. Guadalajara: ITESO, Universidad de Guadalajara.
- Vico, G. (2006). *Principios de una ciencia nueva. En torno a la naturaleza común de las naciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Diana Antoci

Associate professor, PhD

Chair of Psycho-pedagogy and Preschool Education, Tiraspol State University

ORCID ID: 0000-0002-7018-6651

INTER- AND TRANSCULTURAL VALUES – FUNDAMENTAL PREMISES IN FORMATION OF INTEGRAL PERSONALITY

ІНТЕР- ТА ТРАНСКУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ – ОСНОВНІ
УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦІЛІСНОЇ ОСОБИСТОСТІ

WARTOŚCI WEWNĘTRZNE I TRANSKULTUROWE –
PODSTAWOWE WARUNKI FORMACJI OSOBOWOŚCI ZINTEGROWANEJ

1. Introduction

Nowadays people from different cultural backgrounds are often members of a society. Information flow, mobility in a broad sense, on the one hand, fluctuating political, economic and social circumstances, on the other hand, contribute to the migration of the population of many countries. In some countries, migration is lower compared to other continents. Liquidation of borders in some countries leads to the creation of various forms of living together. We try to answer the question if people from different cultures can only live together in multicultural societies or if a kind of “intercultural” society with deep interactions and all its implications is possible. How does the encounter of cultural differences affect us personally? Will we be able to cope with the everyday diversity around us? Can we make judgments about these differences? Are there chances to develop pluralistic forms of living together in cities or countries by forming intercultural values? Will there be intercultural values that are mutually accepted and respected by all? What impact will intercultural

values have on the educational process and the personality of a child? What kind of difficulties can arise?

Following instructive and educational process in the Republic of Moldova over the last years, we will notice that it is constantly changing. With the occurrence of any changes in this direction, teachers, psychologists and parents are unaware how to enhance the effectiveness of the teaching-learning process in order to develop an integral personality that will meet the needs of the society in the near future. That obviously requires the formation of an integral personality under actual contemporary conditions and constitutes a research problem and needs to be studied.

Carrying out the analysis of the scientific literature, we are convinced that the value aspect within the personality and, in general, during the last years is the subject of the special attention of several scholars in various fields and especially from a pedagogical and psychological perspective. Various studies have been carried out in the USA, Europe, Russia and the Republic of Moldova on values, interculturality, the education of personality through values, the coherent promotion of values in educational institutions, value properties, the role of the social and cultural factor in the development of personality and structural components etc.

Evaluating the theoretical and applicative importance of the investigations fulfilled, we will mention that some aspects of the problem with the reference to psycho-pedagogy and education have not been fully studied. New values appear in society upon the multicultural, intercultural influences and then start their moving effect. These modifications touch/penetrate the entire system of education, that directly affects value system of personality and trigger changes in behaviors, attitudes, thinking, human activity etc.

2. Determination of value changes

The value system of a person can serve to determine what s/he does or how successful s/he is. Their immediate decisions, like long-term projects, are influenced by their own system of values. Personal satisfaction generally depends on the greater or lesser possibility of expressing one's own values in everyday life.

Studying the problem of differences between needs and values of personality V. Frankl critically characterizes value measurement: "The impression that the two values contradict each other is a consequence of the fact that the whole dimension is missing. What is this measurement? It is a hierarchical order of

values... The rank of a value is experienced along with the value itself. In other words, the experience of a certain value includes the experience that it is higher than another one. There is no place for value conflicts" [13]. Not all scientists consider that some conflicts exist in value system of personality, or they are given another name. The existence of incompatible values, or the conflict between their own values and those of others, or inner experiences leading to the emergence of some difficulties often result in intrapersonal and interpersonal problems being a trigger for new changes and transformations.

R. Barrett [2], known for his studies of organizational values and culture, makes a distinction between change and transformation. In his opinion change is a new way of doing and transformation is a new way of being. Evolution occurs only when individuals or organizations embrace a continual state of transformation and change.

R. Barrett understands *change* as a different way of doing. Doing the same thing, but in a more efficient, productive, or quality-enhancing way. Transformation is a different way of being and involves changes at the deepest levels of beliefs, values, and assumptions. *Transformation* results in fundamental shifts in personal and corporate behavior and organizational systems and structures; it occurs when we are able to learn from our mistakes, are open to a new future, and can let go of the past.

The scientist explains evolution as a state of continual transformation and change. Evolution involves constant adjustments in values, behaviors, and beliefs based on learning from internal and external feedback. Evolution most easily occurs in individuals and organizations that are adaptable, trusting, open, and transparent, and have a profound commitment to learning and self-development [2].

The fundamental change that occurs during cultural transformation is a shift in attitude from "What's in it for us (me)?" to "What's best for the common good? There is a shift in focus from "I" to "We" [2].

Democratization of social life, personality's freedom of thought, actions, etc. also implies an influx of pseudo-cultural products that are not subordinated to the value standards, and may lead to the emergence of conflicts and give rise to such processes as *enculturation*, *acculturation*, *intercultural*, etc.

Value responses of individuals to one and the same reality may be diverse. Moreover different socio-cultural circumstances and conditions lead to real value conflicts. A Value conflict has two dimensions: the first one is cognitive and affective dimension (there are two systems of responses through judgments and

beliefs to reality that create an uncertainty at the individual level); the second one is social and relational dimension (consists of differentiating the response systems according to the person's reaction, referring to them) [1].

A value conflict itself is not just a matter of information and knowledge. It is part of a particular socio-cognitive dynamics. Primarily, a conflict manifests itself as a blockage, as a rupture of a certain exteriority. In this case, the blockage paves the way for a change of perspective, being a way of assuming new values, initiating a period of transition of values. Consequently, the conflict causes a new order of values and structural contents in the value system, which is the engine of change, a vital factor required for restructuring [1].

C. Cucos concludes that values are not given once and forever, but they transform continuously. Axiological compliance leads to stereotyping and behavioral rigidity. Probably, the most important "meta-value" would be our originality in living up to our values, updating them, and making them concrete [4].

P. Andrei includes values in culture and thus, through culture, understands the realization of all values ... [1]. P. Andrei points out that a large number and variety of values are not a sign of anarchy, because they can be classified according to a certain criterion, thus establishing a harmonious hierarchy, a scale of values, and therefore, raises such a question: how can these values be ordered and what criterion should be used? The author's answer is as follows: a classification is not only an ordering, a grouping of ideas to facilitate scientific labor, but it must serve a theory, consist of real judgments so that through the grouping and subordination of things can be turned into a theory of values [1].

Thus, huge influences of cultures and their values, information, democratic and liberal innovations, people etc. cause gradual introduction of changes in all spheres and levels of society, education, and personality system. Consequently, novelty leads to the appearance of new conceptualizations, terms, visions, scientific positions, theories, and paradigms.

3. Theoretical approaches to multicultural, intercultural, and trans-cultural concepts

V. Marotta is also interested in studying contemporary conceptualizations of multicultural, intercultural, and trans-cultural identities or, as they used to say in the past, "attitudes and characteristics of cultural hybrids or 'in-between subjects' (according to Park, 1919; Reuter, 1917; 1927; Trumbull, 1896; van Gennep, 1960)" [apud 8]. V. Marotta considers that initially these categories might seem to be mutually exclusive, but a closer inspection demonstrates that what binds

them together is the notion of the “in-between” cultural subject. These three categories have been utilised to firstly delineate an ontological state and a mode of being with otherness and secondly, in their more radical manifestations, as interpretative positions which move beyond essentialist practices [8].

In literature on intercultural communication we can encounter the notion of “Third Culture Kids” which relates to the position of “in-between several cultures”. In the 1960s, sociologist Ruth Hill Useem tried to explain the term “Third Culture Kids” which “describes young people raised in a country other than that of their parents. *They blend* the culture of their passport country with their country of residence and become *truly multicultural*, often *finding it easier* to relate to others who have lived abroad than to those who have stayed close to their roots” [apud 8].

Peter Adler emphasizes the appearance of a new type of personality and he named it “multicultural person”, who is considered as facilitator and initiator of cross-cultural contacts, able to “live on the boundary”, being “fluid and mobile” and able to acknowledge the similarities and differences between people [apud 8].

Lechte and Bottomley theorize that there is a new multicultural experience that questions the conventional view that ethnic cultures are fixed in time. For these authors, “there is no ‘pure’ culture in practice, [and] ... a pure culture is, at best, an idealization, and at worst, simply idealist” [apud 8].

Lechte and Bottomley are critical of the conception of multiculturalism that is confined to managing diversity and advocate “the multicultural [as] a way of being in the world” [apud 6]; according to these scientists’ position, the focus has shifted to the multicultural as an ontological state and a theory of inter-subjectivity.

For Bottomley, the multicultural mode of existence acknowledges the difference within ethnic identity as well as across sexuality, gender and class. A multicultural state of being in the world thus identifies difference within difference. On this account the multicultural becomes both a transgressive attitudinal stance and a theory of inter-subjectivity that is underpinned by an intersectional analysis [apud 8].

The multicultural here captures both instances of interweaving between one culture and another and acknowledges that, through contact between the host self and minority other, cultures, both dominant and “minority”, become retranslated and reconstructed.

C. Cucos explains the intercultural encounter as an acculturation that leads to a re-establishment of personal values, another hierarchical arrangement of them, a kind of axiological explosion necessary for a new settlement [4].

According to J.W. Berry, six types of changes are specific to the phenomenon of acculturation: physical changes (habitation, urbanization, etc.), biological changes (new diseases, food, etc.), political changes (loss of autonomy, rights etc.), economic changes (unemployment, wages, etc.), cultural changes (language, religion, education, etc.) and social changes (new inter-individual and intergroup relationships, etc.). The model built by J.W. Berry presents four outcomes of adaptation strategies, four types of acculturation (assimilation, integration, separation/segregation, marginalization) [apud 4, p.128].

Interculturalization is another process seen through democratization, mobility, and interrelation. C. Clanet, through interculturality, designates a set of processes – psychic, relational, group, institutional – generated by interactions between cultures, in the relationship of mutual exchanges, in the perspective of safeguarding a relative cultural identity, of the partners of that relationship [apud 4].

Micheline Rey believes that “intercultural” is, at the same time, a sign of:

- recognizing the diversity of representations, references and values;
- dialogue and exchange between individuals and groups they belong to are diverse, multiple and often divergent;
- the interrogation (here is a further nuance of “inter”: interrogation) in reciprocity, in relation to the egocentric (or socio-ethno-, culture-, European-centric) vision of the world and of human relations;
- a dynamic and a dialectical relationship, of real and potential changes, in space and time [4, p. 168].

With the development of communication, freedom, mobility of cultures, identity is transformed, and each person participates in the transformation and emergence of another culture.

According to Micheline Rey’s position, intercultural education involves at least two dimensions that are indissolubly connected to each other: a dimension of knowledge (which relates to science) and a dimension of experience (subjective, relational) [4, p. 182].

By generalization, intercultural education aims at a psycho-pedagogical approach to cultural differences (at the level of personality, culture, society, etc.), a strategy that takes into account spiritual or any other specifics (gender difference, social or economic difference etc.), avoiding, as far as possible, the risks arising from unequal exchanges between cultures or even more seriously the tendencies of cultures atomization. The intercultural approach is examined in a paper by Antonio Perotti, edited by the Council of Europe, which is not seen as a new science or a new discipline, but a new methodology seeking to

integrate in the educational space the data of psychology, anthropology, social sciences, politics, culture, and history [apud 4, p.108].

Intercultural education relates to developing of education for everybody, in the spirit of recognizing the differences that exist within the same society, and refers less (or not at all) to achieving education for different cultures, which would involve staticism and isolation of cultural groups. Intercultural education privileges interaction and dialogue, the courage to get out of usual positions and the desire for projection in the other.

Intercultural psychology research (the term “cross-cultural” can be encountered in English) directly studies the interaction between individuals and groups of different cultural origins. C. Clanet defines the following nouns (from French) “intercultural” (singular form) and “intercultural” (plural form) as “all the processes through which individuals and groups interact while they are part of two or more ensembles from different cultures...” [apud 4, pp. 109–110].

Analyzing scientific positions regarding the logic of values our attention was attracted by the standpoint of E. Polin [apud 10] concerning value regularity: the principle of transcendence, hierarchy, finality and analogy. The principle of immanence, specific to theoretical reflection, corresponds axiologically to the regularity of transcendence. In spite of the irreducible plurality of values, the axiological reflection can be characterized by consistency, conforming to the regularity of transcendence. Values transcend reality, and precisely because of their unreality they deny it, which is why axiological thinking itself is oriented towards transcendence. It is thus a perpetual surpassing of self, and the data subject to evaluation is also just a moment to be overcome.

B. Malinowski originates positive definition of transculturalism: “it is a process in which both parts of the equation are modified, a process from which a new reality emerges, transformed and complex, a reality that is not a mechanical agglomeration of traits, not even a mosaic, but a new phenomenon, *original and independent*... it is an exchange between two cultures, both of them active, *both contributing their share*, and *both co-operating* to bring about a new reality of civilization” [apud 8]. His position implies that cross-cultural contact is a cooperative and equal exchange.

4. The conceptualization of inter- and trans-cultural values

Thus, the research of various theoretical scientific approaches with reference to multiple positions related to the intercultural values facilitated the elaboration of the concept of *intercultural value* which represents a synthesis of manifestations

of the variety of cultural differences, which leads to the cultivation of *behaviors*, *attitudes* of respect and opening towards diversity, *convictions*, acquired through constant communication, interrelation and careful and optimal decentralization of their own positions, and cultural standards. *Intercultural values* are a value transaction made by taking over value or value elements according to personal and social needs and meanings resulting from different cultural influences and implications.

The formation of *intercultural values* presupposes a necessary initial basis which allows adequate, realistic and independent internalization of the changes in the external and internal life of the personality, which in the end does not diminish but on the contrary fosters personal growth and thus benefits the social and natural environment.

The emergence of intercultural values is inevitable and results from the process of modernization and globalization. Globalization is manifested by the intense mobility of the population in countries and continents, by the constitution of families from representatives of different cultures, through the knowledge of languages and intercultural and trans-cultural communion through the emergence of interethnic thought. Thus, as a result of multicultural interaction, intercultural and trans-generational values arise through the process of insight, organization, integration, performance, transcendence, humanization, and lead to the emergence of trans-cultural values.

The trans-cultural values present values obtained as a result of the synergy of the intercultural, national, moral, and personal values that have reached in their formation the point of transcendence, focusing on the involvement, combination and synthesis of the values of two or several cultures, proceeding from actual personal and historical contexts. Trans-cultural values can arise in the already formed personality, which manifests verticality in expressing of decisions made, the moral positions possessed and correlated with those of humanity.

5. Interpreting integrity of personality through values

C. Cucoş insists on the development of the “courage of axiological autonomy”, which is the vector of the spiritual freedom of personality. The scientist mentions that it is important not to worry “when the world no longer falls into our examination grids. In this case, we need to show more understanding and malleability (easiness of adaptation). These are values that we do not see because of our myopia, or there are things we do not see because we do not have ‘organs of sense’ yet. Let’s achieve and embrace everything that is worth, because there

are plenty of values. If there is a crisis of values, it doesn't only refer to the production of values, but also to our landmarks of value validation, which are not restructured sufficiently and opportune" [4, p. 46].

The autonomy or verticality of an integral personality presupposes the detachment of others, and of their power. However, at the same time, it can be admitted, there is a certain reciprocity in the sense that others do not fall under the influence of their authority and constraints, independently choose, represent a point of view, even contrary to the one suggested by another person.

The study of various definitions of values referring to the "object" criterion highlighted in P. Andrei's classification allows us to conclude that they integrate in a selective form with a partially obligatory content of the moral values and of the neighboring and interrelated values, which, at the same time, intertwine to form a common basic content for the specific type of values.

The moral dimension is the indispensable component of the human being and presupposes the formation of man by virtue of the variety of existing values including the positive and the negative ones. E. Macavei emphasizes certain behavioral structures related to the main moral values that are part of an integral personality, in the positive and negative ethics register. Among the positive ones, she highlights honor, dignity, justice, responsibility, wisdom, politeness, generosity, modesty, sincerity, discipline, optimism, freedom, duty, etc. [7, pp. 261–262]. Moral behaviors are appreciated by attitudes of respect, appreciation, consideration, sympathy, admiration, praise etc.

A much more attractive perspective on moral education lies with American professors Sidney Simon, Leland Howe and Howard Kirschenbaum [apud 6]. In their view, moralizing, although based on the sincere belief that young people can benefit from adult life experiences, is ultimately ineffective, as young people confronted with different set of principles and behavioral patterns provided by parents, school, church, mass media, reference groups, will be in the situation of making choices without being prepared for such an approach.

Morality is commonly defined as the practical use of principles and values to identify behaviors as correct or incorrect. In examining the moral position, N. Silistraru mentions that the moral position is usually measured by altruism-selfishness scale [9]. The psycho-pedagogical diagnosis has developed various means for obtaining investigative information and building such steps. Along with these, in the structure of the moral position are included values that have nothing to do with the alternative of altruism-selfishness. Amoral behaviors are considered as anti-social intentions, even if they are not expressed in the form of intentions and, more so, actions. Non-marital sexual relationships

are also considered amoral, even if they are based on reciprocity and in favor of partners. Thus, morality is the foundation of an integral personality.

V. Andrișchi argues that in “development of the integral personality” the potential of the maximum level, the intellectual, spiritual, physical capabilities and aptitudes etc. appear in the foreground [apud 3].

N. Bucun and A. Panis define the integral personality as the combination of innate predispositions and obtained qualities during the life, internal, synthetic, unitary, and individualized organization of the psychophysical attributes, the cognitive and attitude structures, the capacities of the individual, etc. which provides an original adaptation to the environment, a specific way of manifestation by which it differs from their peers [3].

The concept of “integral personality” is examined as synonymous with “full personality”. N. Bucun and A. Panis discussed joining of the terms from the phrase “integral personality”, or the “personality” as noun can only receive as determinative the “integral” adjective, so it would be “integral personality”. On the other hand, the “integrity” (as wholeness and unity) as determinant can be contextually attached to the pedagogical concepts of “education” or “formation-development”, so we can say “integrity of education”, but with reference to the educational ideal – “integrity formation-development of personality” [3].

D. Kolb, widely known for his learning-style-theory, explains integrity as “a sophisticated integrated process of learning; it is not primarily a set of such character traits as honesty, consistency, or morality” [5]. D. Kolb sees that some new traits emerge at a higher stage of ego development. When someone becomes an “integral person” their integrity has come about through a “learning process by which intellectual, moral and ethical standards are created.” In Kolb’s view, the “pinnacle of development is integrity; it is that highest level of functioning that we strive to reach consciously and even unconsciously, perhaps automatically” [5].

The integrative process regarding ethnic groups has been examined by N. Silistraru. According to his position, social interaction of ethnic individuals is characterized by the presence of two socio-psychological processes: integration and differentiation. Integrative process provides an opportunity of ethnos structuring, coordinating, and consolidation what allows examining the ethnos as a whole [11, p. 46]. The noticeable features mentioned are also specific for integral personality.

Thus, the *integral personality* comprises high level contents (psychic, morphological, functional) obtained by integrating all the necessary and complex structural elements for the proper functioning of the person in a socio-cultural

environment and corresponding to the requirements of the modern society. The integral personality is achieved by its continuous and evolutionary evolution and transformation. A period of great importance for forming the contents of an integral personality is the period of schooling, especially the period of pre-adolescence and adolescence, when determining the priorities, making decisions, specifying the ideal and perfect contents of the human being, setting the areas of involvement, setting with precision actions for future success, delimitation of friendship elements, etc.

6. Conclusions

Cultural values are the essence, the core of a culture. In the contemporary world it is impossible to delimit cultural values from others, the fact of the exhibition, the manifestation of the cultural values of people offers a possibility to evaluate the level of their development and, at the same time, to borrow cultural elements of value from other people, introduce and use them within their own culture. These are possible by the presence of the tendency to develop, evolve. The exchange undertaken leads to the emergence of intercultural values by the fact that the subjects are aware of and understand the differences between their own culture and the foreign one. Noticing differences, accepting intercultural values allows the subject to rise to a higher level by modeling values in transcultural ones. This process of transformation takes place gradually and requires an appropriate level of personality development, which can happen in the system of intercultural education, interaction by cooperation between culture groups, ethnic groups, different races in the positive and constructive atmosphere, which is characteristic within the various international programs introduced and developed in the education system accessible to teachers and those being educated. Values that can be put at the center of any culture and respected by each one for the benefit of all are general human, moral, and absolute ones.

The process of personality development depends on the atmosphere in society and on the environment to which s/he belongs. The study period is an important step in determining the contents of personality value orientations, characterized by the fact that at this stage of life individuals are stronger but also more emotional, more vulnerable, reacting differently to changes, events, opinions, deeds, achievements compared to adulthood. In this context, the formation of values for adolescents and young people in the Republic of Moldova is a long-term process, a continuous process, important and necessary for those who over a period of time will constitute the power of our country, and

especially this age represents the stage of forming the emotionally-appreciative understanding of belonging to a particular ethnic community, of “fitting” into culture, in the life of the state.

ABSTRACT. The changes taking place at all levels of the Moldovan society are oriented towards the examination of new values that emerge through the synergy of intercultural, trans-generational values among young citizens. This article contains a personal view regarding intercultural and trans-cultural values that has been formed on the basis of the opinions of famous scientists from the theoretical and scientific perspectives. The analysis of the multiple scientific positions allowed the highlighting of the conceptual contents of the inter- and trans-cultural values. Therefore, the contents of this article constitute a personal opinion concerning the role of intercultural and trans-cultural values in forming the integral personality.

KEYWORDS: value, intercultural values, trans-cultural values, integral personality

STRESZCZENIE: Zmiany zachodzące na wszystkich poziomach społeczeństwa mołdawskiego są ukierunkowane na badanie nowych wartości, które powstają dzięki synergii wartości międzykulturowych i międzypokoleniowych wśród młodych obywateli. Ten artykuł zawiera osobisty pogląd na wartości międzykulturowe i transkulturowe, które powstały na podstawie opinii znanych naukowców z teoretycznych i naukowych perspektyw. Analiza wielu stanowisk naukowych pozwoliła na podkreślenie pojęciowej zawartości wartości międzykulturowych i transkulturowych. Dlatego treść tego artykułu stanowi osobistą opinię dotyczącą roli wartości tych pojęć w kształtowaniu integralnej osobowości.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, wartości międzykulturowe, wartości interkulturowe, integralna osobowość

Bibliography

1. Andrei, P. (1997) *Filosofia valorii*. Iași: Polirom. 240p.
2. Barrett, R. (2006) *Building a values-driven organization: a whole system approach to cultural transformation*. Burlington: Elsevier Inc. 248p. ISBN 0-7506-7974-3 Available at: http://shora.tabriz.ir/Uploads/83/cms/user/File/657/E_Book/Economics/Building%20a%20Values-Driven.pdf [online: 29.07.2019].
3. Bucun, N., Paniș, A. (2010) Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne. *Revista Univers Pedagogic*, nr. 4, 2010, pp. 4–14. ISSN 1811-5470. Available at: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Personalitatea%20integrala%20un%20deziderat%20al%20educatiei%20moderne.pdf [online: 02.05.2019].

4. Cucuș, C. (2000) *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Polirom. 288p. pp. 43–44.
5. Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005) Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, No. 2 (Jun.), 2005. pp. 193–212. Available at: [online: 02.05.2019].
6. Lisievici, P., Țăranu, M., Tudorică, R. (2005) *Pedagogie: concepte, metode și tehnici esențiale*. Bucuresti: Editura Fundației România de Mâine. 160p.
7. Macavei, E. (2001) *Pedagogie. Teoria educației*. Volumul I. Bucuresti: Aramis Print. 352p.
8. Marotta, V. (2014) The multicultural, intercultural and the transcultural subject. *Global Perspectives on the Politics of Multiculturalism in the 21st Century: A Case Study Analysis*, Publisher: Routledge, Editors: Fethi Mansouri and B.E. de B'beri. pp.90–102. Available at: https://www.researchgate.net/publication/261216820_The_multicultural_intercultural_and_the_transcultural_subject [online: 30.05.2019].
9. Pâslaru, V., Callo, T., Silistraru, N. (2011) *Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare*. Chișinău: Print Caro. 180p.
10. Râmbu, N. *Filosofia valorilor*. București: Editura didactică și pedagogică R.A., 1997. 235p.
11. Silistraru, N. (2006) *Valori moderne ale educației*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației. 176p.
12. Vianu, T. (1979) *Teoria valorilor*. București: Minerva. 485p.
13. Франкл, В. *Человек в поисках смысла*: сб.: пер.с англ.и нем./общ.ред. Л.Я.Гозмана и Д.А.Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368с.

Maciej Tanaś, Jakub Jerzy Czarkowski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie;
Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki

ORCID ID: 0000-0001-5700-7148; 0000-0001-6212-5763

TECHNIKI INFORMATYCZNE W PERSPEKTYWIE NAUK PEDAGOGICZNYCH

INFORMATION TECHNOLOGIES
IN THE PERSPECTIVE OF PEDAGOGICAL SCIENCES

ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПЕРСПЕКТИВІ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК

1. Kontekst dydaktyczny i andragogiczny

Konwergencja mediów cyfrowych oraz połączenie komputerów w sieci sprawiło, że powstały równoległe do świata naturalnego – cyberprzestrzeń i rzeczywistość wirtualna. Ślady ludzkiej aktywności poznawczej, zawodowej, twórczej i ludycznej znalazły się w sieci informatycznej. Umożliwiła ona interaktywną, polisensoryczną, multimedialną i powszechną łączność komunikacyjną. Pozwoliła nie tylko na budowę więzi społecznych, wykonywanie pracy, rozwój wiedzy i ludzkiej kreatywności, ale też, niestety, na przestępczość w Internecie, jak również na powstawanie nowych jej odmian o zwielokrotnionych możliwościach oddziaływania. Internet i intranety są olbrzymim i nadal rozrastającym się zbiorem ludzkich myśli, działań i ich owoców, bazą wiedzy i społeczną agorą, ale też przestrzenią wojen mających cele ekonomiczne, ideologiczne, polityczne, ekonomiczne i militarne.

Dyskurs naukowy, dotyczący skutków cyfrowej rewolucji, toczy się zazwyczaj wokół jej znaczenia dla przeobrażeń społecznych i kulturowych oraz

powszechnie dostrzeganego wpływu na wiele sfer ludzkiej aktywności. Często podnoszony jest problem informatyzacji usług i produkcji, wymuszający zmianę zakresów pracy, sposobów jej wykonywania oraz konieczność zdobywania przez wielu ludzi dodatkowych, a niezbędnych kompetencji. Niekiedy wysuwane argumenty dotyczą problemu zastępowania czynności wykonywanych przez człowieka programami komputerowymi, robotami czy sztuczną inteligencją. Powoduje to zanikanie wielu dotychczasowych zawodów, ale też powstawanie nowych oraz wymusza zmianę sposobów wykonywania niemal wszystkich. Wspomniane procesy niosą ryzyko wykluczania dużych grup społecznych, wymuszają doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, bądź też konieczność zdobycia przez osoby tracące pracę innego, pożądanego aktualnie na rynku wykształcenia i specjalizacji zawodowej.

Pedagogikę, podobnie jak wiele nauk społecznych i humanistycznych, dotykają wszystkie poważne konsekwencje rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, zarówno te odnoszące się do procesu poznania, jak i – jego rezultatu. Coraz częściej podnoszone są zatem kwestie istotnych zmian w sposobach uprawiania nauki, w poszukiwaniu i wyznaczaniu nowych pól badań czy też w skutecznym wykorzystywaniu nie tylko bogatego arsenału dotychczasowych, ale i powstających narzędzi poznania. Niektóre z owych gwałtownych przeobrażeń stały się przedmiotem podjętych tu analiz. Dotyczą one zwłaszcza metod badań empirycznych w kontekście rozwoju wybranych nauk pedagogicznych.

Na gruncie pedagogiki od pewnego już czasu wyodrębnia się i z wolna buduje swoją naukową tożsamość nowa subdyscyplina. Jej przedmiotem, podobnie jak tradycyjnej dydaktyki ogólnej, jest wprowadzenie człowieka w świat wartości i kultury. Subdyscyplina ta opisuje i wyjaśnia procesy kształcenia i wychowania, rozwój zawodowy oraz ludzką pracę, a także relacje i funkcjonowanie społeczne. Wszystko to w kontekście cyberprzestrzeni i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Włączenie perspektywy informatyki technicznej pozwala integrować w jej ramach niektóre odrębne dotychczas obszary dociekań pedagogicznych. Wspomniana dziedzina badań i refleksji nazywana jest w Polsce od lat – pedagogiką medialną. Ponieważ nie koncentruje się ona na kryterium wieku podmiotu oddziaływań pedagogicznych postulowana jest też inna jej nazwa – „antropogogika medialna, to jest pedagogiczna refleksja nad funkcjonowaniem człowieka w przestrzeni medialnej we wszystkich etapach jego życia i rozwoju” (Tanaś, 2015b, s. 79).

Podjęmowano dotychczas wiele pedagogicznych badań naukowych dotyczących technologii informacyjno-komunikacyjnych. Historycznie najważniejsze pola dociekań układały się przez lata w pewne continuum: od zagadnień

alfabetyzacji komputerowej, później internetowej, poprzez wskazanie różnorodnych pól zastosowań komputerów i sieci informatycznych w edukacji oraz analizę historycznego rozwoju kształcenia na odległość, jego modeli, wartości dydaktycznej itd., aż do budowy podstaw pedagogiki medialnej.

Propedeutyka pedagogiki medialnej (czy antropogogiki medialnej) powstała na styku wielu koncepcji: dydaktycznych, informatycznych, technicznych, medioznawczych, kulturoznawczych i antropologicznych, kognitywistycznych i konektywistycznych (Tanaś, 2015c; Siemieniecki, 2007). Wstępne wyznaczenie pól badań oraz konstruowanie języka pedagogiki medialnej doprowadziło w konsekwencji do poszukiwań metodologicznych, służących budowaniu tożsamości i zrębów nowej subdyscypliny pedagogicznej. Wraz z permanentnym rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz szybkim upowszechnianiem mediów cyfrowych pojawiły się też kolejne, nowe pola badań: otwarte zasoby edukacyjne (ang. OER – Open Educational Resources), masowe kształcenie na odległość (ang. MOOC's – Massive Open Online Courses), rozpoznawanie mowy i języków, Internet rzeczy (ang. IoT – Internet of Things), sztuczna inteligencja itd.

Z drugiej strony, narastały edukacyjne problemy związane z pomieszczeniami w sieci treściami oraz programami komputerowymi i aplikacjami, a także z celami, metodami i zakresem ich wykorzystania. Dochodziły palące kwestie uzależnienia od mediów oraz potrzeba poznania kręgów interakcyjnych uczniów. Badano zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych na lekcjach i w trakcie odrabiania prac domowych. W szkołach ustalano warunki dostępu i kontroli. Zastanawiano się, jak przeciwdziałać ściąganiu za pomocą narzędzi mobilnych, a także jak uczyć różnicowania i wartościowania źródeł oraz kanałów informacji. Portale społecznościowe niosły kolejne, ważne do rozstrzygnięcia kwestie, wiążące się z tożsamością internetową (autoprezentacja, prywatność, liderzy opinii, itd.), a także z zachowaniami ryzykownymi dzieci i młodzieży (seksting, przemoc słowna, patostreaming i inne zagrożenia, ich świadomość, zdolność do oceny oraz podejmowane działania na rzecz bezpieczeństwa, rola rodziców i wychowawcy, sposoby reagowania, kontrola rodzicielska).

Z pewnością edukacyjne zastosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych analizowane być mogą z perspektywy wielu nauk pedagogicznych: dydaktyki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej, ale także andragogiki, pedeutologii, pedagogiki pracy i innych. Rzecz bowiem w tym, że nie ma chyba takiej sfery życia człowieka, i to niezależnie od jego płci, wieku i coraz częściej miejsca zamieszkania, jakiej nie

przeobrażałyby rozwój technik informatycznych i upowszechnienie technologii informatyczno-komunikacyjnych.

Poza spektakularnym wyłonieniem się z dydaktyki ogólnej nowej subdyscypliny zwanej pedagogiką medialną (wcześniej nazywano ją także pedagogiką mass mediów lub pedagogiką mediów), spowodowanym wzrastającą rolą mediów masowych (prasa, radio, telewizja) w procesach kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, a następnie niespotykanym rozwojem i wielofunkcyjnością cyfrowych, interaktywnych i polisensorycznych narzędzi informatycznych, nastąpiły również zmiany w zakresie teorii dydaktycznych oraz w sposobów jej uprawiania.

Wypada przypomnieć, że jeszcze w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku Federico Mayor wskazywał na potrzebę wykorzystania powstającej dzięki technologiom cyfrowym nowej przestrzeni ludzkiej wiedzy i kultury dla upowszechnienia oświaty: „Kształcenie powszechne może zostać zrealizowane jedynie wówczas, gdy wykorzystamy oryginalny system „uczenia się bez granic”. Możliwość uczenia się musi być dostępna dla każdego, w każdym czasie, wszędzie, w każdym wieku i w każdych okolicznościach” (Mayor, 1996).

Wprawdzie dane UIS – Instytutu Statystyki UNESCO przedstawione w najnowszym eAtlasie wskazują na znaczną poprawę wskaźników alfabetyzacji wśród młodzieży, przy stałym zmniejszaniu różnic między płciami, jednak nadal 750 milionów dorosłych – z czego dwie trzecie stanowią kobiety – pozostaje analfabetami. Jeszcze 50 lat temu prawie jedna czwarta młodzieży w wieku od 15 do 24 lat nie potrafiła przeczytać ani napisać prostego zdania, obecnie wskaźnik ten wynosi 10%. Nadal jednak potrzebne są intensywne działania likwidujące analfabetyzm w ramach celów zrównoważonego rozwoju: „do 2030 r. Zadbać o to, aby cała młodzież i znaczna część dorosłych, zarówno mężczyzn, jak i kobiet, osiągnęła umiejętność czytania i liczenia” (UNESCO Institute for Statistics, 2019).

To powód pierwszy rozwoju kształcenia zdalnego. Technologie cyfrowe nie tylko umożliwiły jego masowe wprowadzenie, ale też są tańsze niż budowa nowych szkół, ich wyposażenie oraz wykształcenie nowych, dużych grup nauczycieli, a także budowa dróg dojazdowych do placówek oświatowych dla gwałtownie powiększającej się populacji, i to często właśnie w rejonach analfabetyzmu. Początkowo komputer i sieć traktowano błędnie jako środki zastępujące tradycyjne kształcenie. Z czasem zauważono, że komputer i Internet są narzędziami wspomagającymi, ułatwiającymi niwelowanie niektórych wad kształcenia tradycyjnego. Wówczas pojawiła się koncepcja kształcenia wspomagane go komputerowo i sieciowo.

Pierwsze podejście, jak wspomniano, wiodło na manowce, ponieważ spontaniczne samokształcenie pozbawione merytorycznego kierownictwa skutkuje fragmentaryczną, niespójną i niekompletną wiedzą i nie może zastąpić planowego kształcenia. Drugie stanowisko warte było penetracji naukowej. Dostrzeżono, że komputer i Internet traktowane być powinny jako użyteczne narzędzia kształcenia i doksztalcenia, a także zarządzanie i administrowanie placówką oświatową. Ułatwiały one wydatnie elastyczną organizację kształcenia, a nade wszystko – były pomocnymi narzędziami w procesach kształcenia i samokształcenia, komunikacji interpersonalnej, a także w pracy bibliotecznej, powielaniu i dystrybucji materiałów nauczania oraz w pracy naukowo-badawczej.

Dopiero jednak pedagogiczna koncepcja kształcenia komplementarnego pozwoliła przełamać dualizm w uznawaniu procesu kształcenia za wartościowy wyłącznie w przypadku, gdy realizowany jest w sposób tradycyjny bądź co najwyżej – wspomagany komputerowo (Tanaś, 2011; J. Czarkowski & Strzelec, 2018). Za zasadne pedagogicznie uznała bowiem łączenie obu trybów kształcenia. Najważniejszym powodem była możliwość wykorzystania pożądanых dydaktycznych cech obu dróg (Tanaś, 2015a). Interaktywność Internetu sprawia, że uczeń ma możliwość wyboru typu usługi, kierunku i zakresu poszukiwań, czasu korzystania i doboru treści, do których dociera, które przetwarza, zapisuje czy przesyła. Zapewnia to realizację odwiecznego postulatu dydaktycznego – subiektywnego poczucia sprawstwa. Polisensoryczność mediów cyfrowych powoduje, że konkretne zjawiska i procesy poznawane są nie tylko rozumowo przez przekaz słowny, ale także przez inne zmysły (a nie zamiast, nie w opozycji – jak często się argumentuje). Multimedialność zaś komputera, który łączy w sobie programowo lub sprzętowo coraz więcej znanych człowiekowi mediów (jest skrzynką pocztową, radiem, telewizorem, książką, gazetą itd.) buduje wielowymiarową przestrzeń wiedzy, kultury i zabawy. Komputer pozwala nadto na modelowanie i symulowanie zjawisk i procesów w sposób niedostępny tradycyjnym środkiem dydaktycznym.

Jednym z głównych źródeł przywołanej koncepcji kształcenia komplementarnego była teoria wielostronnego kształcenia Wincentego Okonia (1995, zob. także: 1966), obok niej współczesna dydaktyka różnicowa w ujęciu Tadeusza Lewowickiego (1977), wciąż aktualna myśl Jana Fryderyka Herbarta łącząca kształcenie i wychowanie jako nierozdzielne procesy (Stępkowski, 2008) oraz – co niezmiernie ważne – teoria uczenia się przez przeżywanie Władysława Zaczyńskiego (1990). Warto dodać, że obecnie koncepcję kształcenia komplementarnego odnosi się nie tylko do zdalnego trybu *blended learning* (mieszane,

hybrydowe)¹, ale do procesu kształcenia w ogóle. **Kształcenie komplementarne jest bowiem intencjonalnym wykorzystaniem uzupełniających się rzeczywistości – realnej i cyfrowej – w procesie poznania, a także w trakcie doboru i zastosowania metod i środków dydaktycznych oraz tworzenia i prezentacji treści, przyjmowania rozwiązań programowych i organizacji kształcenia.**

Badaniom naukowym i refleksji pedagogicznej coraz częściej poddaje się też wykorzystanie technologii informatycznych w różnych sferach kształcenia, funkcjonowania społecznego oraz aktywności twórczej i ludycznej osób dorosłych. Chodzi nie tylko o to, że ze względu na rozwój edukacyjnych zastosowań komputerów, sieci informatycznych, a wkrótce robotów i sztucznej inteligencji „konieczne jest przygotowanie nauczyciela biegłego w kulturze i języku mediów cyfrowych. Realizacja tradycyjnych funkcji szkoły wymaga uwzględnienia przestrzeni medialnej, w której człowiek funkcjonuje coraz chętniej i coraz dłużej” (Tanaś, 2010). Rzecz w tym, że wszystkie osoby dorosłe, a nie tylko nauczyciele, ponoszą konsekwencje rozwoju mediów cyfrowych. Obejmują one różne sfery ich aktywności, a ich wpływ skutkuje zmianami aspiracji, sposobu życia, sposobów inicjowania i podtrzymywania relacji społecznych, a także funkcjonowania zawodowego i kulturowego.

Badania w tym zakresie prowadzi się na gruncie andragogiki, czyli subdyscypliny pedagogicznej zajmującej się procesami kształcenia, wychowania, samokształcenia oraz samowychowania osób dorosłych. Andragogika analizuje cele, zasady, treści, formy i metody realizacji tych procesów w kontekście kulturowych, społecznych i biologicznych, ale także ekonomicznych i cywilizacyjnych uwarunkowań. Dlatego tak znacząca jest refleksja andragogiczna nad obserwowanymi obecnie zmianami zachodzącymi w obrębie przedmiotu badań andragogicznych, powodowanych przez rozwój komputerów i sieci informatycznych, budowę społeczeństwa informacyjnego, czy jak niektórzy chcą – społeczeństwa opartego na wiedzy lub też jak postuluje Manuel Castells (2010, 2009a, 2009b) – powstanie i rozwój społeczeństwa sieci, a w ostatnich latach przez tzw. czwartą rewolucję przemysłową.

Następuje ona po XVIII wiecznej rewolucji w zakresie produkcji mechanicznej wspomaganą siłą pary i wody, po umasowieniu produkcji na początku XX wieku dzięki zastosowaniu elektryczności, po jej automatyzacji w latach 70-tych XX wieku, spowodowanej zastosowaniem rozwijających się szybko technologii informacyjno-komunikacyjnych. Kolejna, czwarta już rewolucja

¹ Zaproponowane niegdyś przez M. Tanasia w trakcie konferencji odbywającej się na KUL użycie tego pojęcia dla zastąpienia terminów *blended learning* i *kształcenie hybrydowe*, poddał analizie w kontekście andragogicznym Jakub Czarkowski (2009, 2012).

przemysłowa, rozpoczęta na początku XXI wieku, ma umożliwić wzajemną komunikację i współpracę między urządzeniami cyfrowymi i ludźmi oraz przynieść inteligentne fabryki z cyber-fizycznymi systemami produkcji, inteligentne sieci i logistykę tzw. Internetu usług, mobilność tzw. Internetu rzeczy, a także inteligentne budynki i mieszkania tzw. Internetu danych (zob.: *Bundesministerium für Wirtschaft und Energi* (BMWi), 2019). Rewolucja ta ma dotyczyć nie tylko technologii, ale również pól i sposobów pracy ludzi (por.: Piątek, 2017).

Andragogika będzie musiała zmierzyć się z przeobrażeniami społecznymi, wynikającymi z rozwoju technologicznego. Stoi bowiem przed koniecznością podejmowania w imię rozwoju poznawczego i kulturowego człowieka dorosłego oraz jego losu, trudnych zadań związanych z procesami doksztalcania zawodowego, zmiany kwalifikacji, a także rozwoju i uzupełniania posiadanych kompetencji przez duże zapewne grupy społeczne. Towarzyszyć temu powinny działania na rzecz przygotowania osób dorosłych do świadomego i twórczego korzystania ze zmieniającej się, coraz bardziej atrakcyjnej (ale też pochłaniającej i uzależniającej) cyberprzestrzeni. Kolejnym, coraz ważniejszym polem praktycznej i naukowej aktywności andragogicznej będzie zapewne przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu osób dorosłych, w tym szczególnie seniorów. Trudno dziś przewidzieć czy i na ile spełnią się ponure przewidywania Yuwala Noaha Harrariego (2019) o milionach biologicznie zbędnych ludzi w epoce rozwijających się technologii informatycznych i biotechnologii. Niezależnie jednak od stopnia ich trafności istnieje realna groźba głębokich podziałów społecznych.

Wykorzystanie cyfrowych technologii informacyjnych w procesach nauczania i uczenia się wiąże się z pokonaniem szeregu barier: natury legislacyjnej (prawa autorskie), ekonomicznej (wynagrodzenia), technicznej (jakość urządzeń i szybkość łączny internetowych), a także dydaktycznej (metody nauczania-uczenia się, treści kształcenia, itd.).

Niektóre z trudności we wdrażaniu powszechnego lub specjalistycznego kształcenia zdalnego powiązane są przede wszystkim z wiekiem i doświadczeniem życiowym uczestników. Wypada tu przypomnieć, że procesy powstawania oraz pokonywania barier utrudniających funkcjonowanie osób dorosłych w stecniczowanym, współczesnym świecie stały się przedmiotem dyskursu społecznego i naukowych analiz (Knowles, Holton, & Swanson, 2014; Pólturzycki, 1991; J. Czarkowski & Tanaś, 2016b). W niniejszej publikacji zasygnalizowano jedynie te, które w sposób szczególny wiążą się z nowoczesnymi technologiami.

Nie ma wątpliwości, że nowe technologie informacyjne, a w szczególności Internet (jako tworzący środowisko komunikacyjne), przyczyniają się

do przemian pokoleniowych. Treści zawarte w sieci dają wyraźny ich obraz. Powszechna obecność technologii cyfrowych kształtuje współczesny charakter kultury oraz gospodarki, ale też aspiracje, zainteresowania, sposób funkcjonowania i postawy ludzi. Nowe pokolenie, podobnie jak poprzednie, usiłuje przystosować się do zmienionego otoczenia i jego wymagań. Problemem jest jednak to, że owe warunki i wymagania przeobrażają się coraz szybciej. W efekcie osoby dorosłe i w podeszłym wieku przystosowane są w niewielkim stopniu do zmian. Bywa też, że w ogóle nie rozumieją i nie potrafią funkcjonować w warunkach stale i szybko zmienianych przez technologie informatyczne.

Dzisiejsze nastolatki i młodzi dorośli są osobami, które urodziły się i kształtowały swoje nawyki percepcyjne już w środowisku cyfrowych technologii informacyjnych. Dlatego ich style uczenia się są odmienne od właściwych dla poprzednich pokoleń. Są też zdecydowanie lepiej przystosowani do funkcjonowania w sieciowym społeczeństwie informacyjnym. Znakomicie poruszają się w sieci, rozumieją jej język i tak przydatną w życiu wielofunkcyjność. Często i chętnie używają nowoczesnych urządzeń, z zapamiętaniem odkrywając ich liczne funkcje, a także wymyślając nowe zastosowania. Posiadane przez siebie urządzenia mobilne traktują jak przedmioty bardzo osobiste.

Osoby, które mają obecnie ponad 40 lat, wychowywały się w świecie znacznie mniej nasyconym technologiami informacyjnymi. W toku nauczania w szkołach podstawowych, a nawet średnich i wyższych nie spotkały się na co dzień z komputerami lub stykały się z nimi w bardzo ograniczonym zakresie. Podstawą ich edukacji było słowo i tekst (zazwyczaj drukowany). Można wskazać grupę cech charakterystycznych tego pokolenia. Występują one bowiem częściej niż u pokoleń młodszych. Cechy te są ważne, ponieważ determinują funkcjonowanie i edukację osób dorosłych 40+ w sieci i społeczeństwie sieci. Wymienić tu przede wszystkim należy:

- nieufne traktowanie nowych technologii,
- kłopoty w rozumieniu przekazu obrazowego na powierzchni ekranu i poruszaniu się w informacjach polisensorycznych, równolegle dostępnych i interaktywnych,
- dobre rozumienie i interpretowanie treści długiego, linearnego tekstu, w wersji pisemnej, mówionej lub czytanej z książki,
- przedkładanie tekstu nad obraz i dźwięk, ze względu na łatwiejsze jego przyswajanie i rozumienie,
- preferowanie szeregowego przetwarzania informacji oraz myślenie linearne,

– wykorzystywanie podstawowych, standardowych funkcji posiadanych urządzeń mobilnych, analogicznych do dostępnych w urządzeniach tradycyjnych, a bagatelizowanie, pomijanie lub wręcz odrzucanie innych.

Wiek osób ma ścisły związek z liczbą nowoczesnych technologii, z którymi spotykały się w okresie dzieciństwa, dojrzewania i wczesnej dorosłości. U seniorów doświadczenia zebrane w trakcie wielu przeżytych lat powodują nasilanie się występowania wymienionych cech. W konsekwencji utrudnia to funkcjonowanie tych osób w przestrzeniach przesyconych technologiami cyfrowymi. Warto zauważyć jednak, że różnice międzypokoleniowe bywają silniejsze niż międzypokoleniowe. Założenie, że współczesne nastolatki są biegłejsze niż osoby starsze w posługiwaniu się sprzętem komputerowym jest nie do końca prawdziwe, a jednostkowo wręcz fałszywe. Olbrzymie znaczenie mają bowiem cechy człowieka. Wśród nich możemy wskazać: otwartość na doświadczenie, zdolności techniczne, czy kierowanie uwagi na świat zewnętrzny i łatwość nawiązywania kontaktów z innymi (ekstrawersję). Ważnym elementem są również doświadczenia osobiste człowieka, w tym jego pierwsze kontakty z nowoczesnymi technologiami.

Ta pokoleniowa różnica niesie ze sobą dwa zasadnicze problemy edukacyjne. Pierwszy wiąże się z funkcjonowaniem w środowisku, które staje się w coraz większym stopniu obce i niezrozumiałe. Drugi – dotyczy komunikacji międzypokoleniowej i jej zwyczajowych kierunków (dorosły – dziecko, a nie dziecko – dorosły) oraz przyjmowanych postaw.

Proces kształcenia wykorzystujący media cyfrowe z natury rzeczy rodzi trudności związane z przełamywaniem barier technologicznych:

- w kontakcie za pośrednictwem Internetu (nowych technologii),
- w posługiwaniu się nowymi technologiami, sprzętem i urządzeniami,
- w rozumieniu form przekazu informacji i wyrazu artystycznego.

Wielokrotnie powodują one obawy i lęk seniorów i tych osób dorosłych, które nie mają doświadczeń ułatwiających korzystanie ze smartfonów, komputerów i sieci.

W badaniach podejmowanych na gruncie andragogiki (Prensky, 2001a, 2001b; Hojnacki, 2006) zwracano dotychczas najczęściej uwagę na to, że dzieci i młodzież należące do pokolenia, które znakomicie funkcjonuje w świecie technologii, nauczone są przez pokolenie źle funkcjonujące w świecie cyfrowych przekazów. Obecnie w szkołach dla osób dorosłych sytuacja zmienia się i coraz częściej bywa odwrotna. Młodzi dorośli, sprawnie funkcjonujący w świecie cyfrowych technologii, występują bowiem w roli nauczycieli pokolenia 40+. Bywa jednak niestety, że dochodzi do braku rozumienia możliwości poznawczych

i przejawianych postaw i zachowań uczniów. Cyfrowi autochtoni nie zawsze rozumieją sieciowych i komputerowych imigrantów. Nawet dobrze przygotowany serwis e-learningowy może być trudno dostępny, a nawet odrzucany przez osoby poruszające się z trudnościami w Internecie.

Rozwój cywilizacyjny rodzi potrzebę poszukiwania efektywnych rozwiązań w tym zakresie. Warto przypomnieć, że w arsenale tradycyjnych metod pedagogicznych znaleźć można sposoby dobrze służące przezwyciężeniu wspomnianych barier poznawczych. Kluczową techniką nauczania musi być podążanie za uczącym się i odpowiadanie na jego potrzeby edukacyjne, a w szczególności te, które są związane z indywidualnymi preferencjami edukacyjnymi. Zdaniem Janiny Elżbiety Karney (2000), „...skuteczność i efektywność uczenia się dorosłych zależą od tego, jaką strukturę wiedzy im proponujemy, na ile mogą wykorzystywać dotychczasowe umiejętności, nawyki, postawy. Trudniej jest je zmieniać niż tworzyć nowe...” (s. 175). Człowiek dorosły jest jak naczynie, które przynajmniej częściowo zostało wypełnione. Dokładając nowe wiadomości czy umiejętności do posiadanych doświadczeń należy postępować ostrożnie i z rozmysłem, ale jednocześnie odważnie i zdecydowanie, traktując dorosłość i związane z nią doświadczenia jako wsparcie i fundament przyszłej, nowej wiedzy.

Istotne rady praktyczne dotyczące kultury uczenia się, przydatne również dla osób dorosłych i seniorów, sformułował celnie Andrzej Augustynek (2009, s. 50–51). W wersji nieco zmodyfikowanej wskazówki te przyjmują następującą postać:

- Wykorzystuj swoje mocne strony. To co już wiesz, potrafisz, pragniesz jest fundamentem twojej przyszłości. Szukaj powiązań tego, czego się uczysz, z tym co już wiesz;
- Myśl pozytywnie o swoich możliwościach pamięciowych i kojarzeniu;
- Zainteresowanie sprzyja zapamiętywaniu;
- Staraj uczyć się ze zrozumieniem;
- Korzystaj z własnej wyobraźni przy uczeniu się;
- Dokonuj selekcji informacji na ważne i mniej ważne;
- Systematycznie i regularnie powtarzaj to, czego się nauczyłeś, aż uznasz że na pewno zapamiętałeś i utrwaliłeś nabyte umiejętności;
- Gdy uczysz się obszernego materiału, podziel go na małe części;
- Koniecznie w czasie dłuższego uczenia (trwającego ponad godzinę) stosuj przerwy wypoczynkowe;
- Nie daj się zrazić, przerazić, onieśmielić, wiedza jest dla ciebie, nie ty dla wiedzy;

– Przed egzaminem redukuje stres i niepokój np. odpocznij, zrób coś, co sprawia ci przyjemność lub ucz się, ale tylko wtedy jeżeli to pomaga.

Przedstawione rady są wartościowe, ponieważ efektywność uczenia się osób dorosłych zależy jest od aktywności własnej jednostki oraz nabywanych (i utrwalanych) w tym procesie kompetencji w zakresie samowychowania i samokształcenia.

Wiele badań wskazuje, że osoby dorosłe i seniorzy wykorzystują głównie (lub jedynie) podstawowe, standardowe funkcje posiadanych urządzeń mobilnych, analogiczne do znanych z urządzeń tradycyjnych (J. Czarkowski, 2012; J. Czarkowski & Tanaś, 2016a). Ma to znaczący wpływ na funkcjonowanie człowieka w rzeczywistości cyfrowej. Wpływa między innymi na sposób i częstotliwość posługiwania się siecią oraz podejmowanie (lub brak podejmowania) aktywności w społeczeństwie sieci (por.: J. Czarkowski, 2015).

Badania publikowane od lat w ramach *Diagnozy społecznej* (Czapiński & Panek, 2015) znakomicie obrazują opisywane zjawisko wykorzystywania nowych urządzeń przez osoby z różnych grup wiekowych, miejsc zamieszkania, o odmiennych zawodach, poziomach wykształcenia, a także z wielu innych punktów widzenia (Batorski, 2015).

Częsty brak doświadczenia osób dorosłych, a szczególnie seniorów, w zakresie posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi oraz powiązany z nim brak stosownych kompetencji informatycznych i medialnych, stają się źródłem ich obaw i niechęci do posługiwania się nowymi technologiami. W konsekwencji prowadzić to może do rezygnowania z jakichkolwiek form aktywności z wykorzystaniem komputerów, Internetu czy smartfonów. Zjawisko to w sposób oczywisty sprzyja wykluczeniu społecznemu. Przeciwdziałanie mu jest aktualnym społecznie i niezmiernie ważnym zadaniem andragogiki, dydaktyki i pedagogiki pracy. Łączące w sobie tradycyjne i nowoczesne działania edukacyjne kształcenie komplementarne wydaje się atrakcyjną, teoretyczną propozycją przeciwdziałania niepożądanym zjawiskom.

2. Nowe technologie a metody badań pedagogicznych

Rosnąca liczba danych i coraz większe zainteresowanie ich wykorzystaniem powodują, że niektórzy badacze entuzjastycznie traktują nowe technologie informacyjno-komunikacyjne i stwarzane przez nie możliwości.

Termin Big Data stosowany jest do zestawów danych o rozmiarze lub typie niemożliwym do przechwytywania, zarządzania i przetwarzania za pomocą tradycyjnych algorytmów i tzw. relacyjnych baz danych. Zestawy takich

danych mają jedną lub więcej następujących cech: dużą objętość (*high volume*), dużą intensywność strumienia (*high velocity*), dużą różnorodność (*high variety*) lub zróżnicowaną wiarygodność (*high veracity*) (por.: The Apache Software Foundation, 2019a; zob. szerzej: Tanaś, Kamola, Lange, Fila, & Bochenek, 2019). Big Data pochodzą z czujników, urządzeń multimedialnych, dzienników aktywności programów komputerowych, aplikacji transakcyjnych, stron internetowych i mediów społecznościowych – większość z nich generowana jest w czasie rzeczywistym i na bardzo dużą skalę. CISCO System Inc. (2018) prognozuje, że roczny globalny ruch w sieci do roku 2021 osiągnie 3,3 zettabajtów (ZB) rocznie, czyli 278 eksabajtów (EB) miesięcznie. W 2016 r. stopa realizacji dla globalnego ruchu w internecie wynosiła 1,2 ZB rocznie, czyli 96 EB miesięcznie. W ciągu najbliższych lat wzrośnie on kilkakrotnie. Miesięczny ruch w Internecie z 13 GB na osobę w 2016 r., sięgnie 35 GB w 2021 r.

Entuzjaści sądzą, że zjawisko Big Data doprowadza do przełomu cywilizacyjnego porównywalnego z wynalezieniem Internetu, maszyny parowej czy druku (Mayer-Schönberger & Cukier, 2014; Minelli, Chambers, & Dhiraj, 2013). Przełom ten zachodzić ma przede wszystkim w metodach i możliwościach poznania świata. Ilość uzyskiwanych danych z telefonów komórkowych, komputerów, aparatów cyfrowych i kamer, znaczników RFID (Radio Frequency Identification), kart zbliżeniowych, oraz urządzeń kontroli dostępu, GPS-ów, samochodów, także mieszkań i innych miejsc stworzyła nowy wymiar atrakcyjności zasobów informacyjnych do wszelkiego rodzaju badań. Są one bowiem nie tylko potężne, ale też pozwalają analizować wiele zagadnień, wcześniej niemożliwych do poznania, albo też dostępnych w ograniczonym zakresie lub wyłącznie bardzo przybliżonym stopniu: od używania wody, gazu i energii elektrycznej po obszar poruszania się człowieka, jego wydatki i preferencje czy po prostu ludzkie zachowania, zainteresowania, sposoby wyrażania myśli, postawy, aspiracje, nawet posiadaną wiedzę itd. Towarzyszy im możliwość analizy zjawisk występujących w przyrodzie, społeczeństwie, kulturze itd., i to zarówno w skali masowej, jak i wyjątkowo sporadycznie. Big Data są też coraz częściej stosowane do zbierania społecznych opinii o produktach i usługach oraz do oceny sposobów ich promocji i sprzedaży, a także doskonalenia kolejnych ich generacji. Wirtualny profil konkretnego konsumenta (także ucznia) jest dostępny wszędzie i zawsze. Dlatego potężne zasoby informacyjne stały się przedmiotem zainteresowania nauki, techniki i sztuki, ale też gospodarki, polityki i co oczywiste – sektora militarnego, bezpieczeństwa publicznego, zdrowia i innych. Nie dziwi przeto, że podejmowane są również przy pomocy Big Data badania potrzeb edukacyjnych, społecznej oceny zaniedbań i sytuacji kryzysowych, precyzyjne

analizy podejmowanych działań zarządczych i wielu innych problemów, których rozstrzygnięcie jest ważne tak dla kształtu oświaty i rozwoju szkolnictwa wyższego, jak i dla pojedynczego ucznia.

Metody analizy Big Data udowodniły już swoją naukową przydatność na wielu polach: od biologii (bazy danych genomów i białek), poprzez astronomię (petabajty danych z obserwacji galaktyk), do nauk społecznych (materiały i komentarze umieszczane na portalach społecznościowych). Big Data są nie tylko poważnym wyzwaniem informatycznym, ale też źródłem naukowych inter- i transdyscyplinarnych badań. Ich zastosowanie już zmienia i z pewnością zmieni będzie perspektywy, pola i rezultaty naukowego poznania, a także ludzkie życie, twórczość i pracę. Możliwość podejmowania pionierskich, specjalistycznych badań na nieeksplorowanych dotychczas polach stwarza na tyle atrakcyjne perspektywy poznawcze, że nauki informatyczne dostarczają coraz lepsze narzędzia rafinacji Big Data. Już obecnie dostępne technologie, takie jak: Stratosphere (zob. szerzej: Technische Universität Berlin, 2019), Apache Hadoop (2019a), Apache Storm (zob. szerzej: 2019d), Apache Kafka (zob.: 2019c) i Apache Impala (zob.: 2019b) są potężnymi narzędziami naukowego postępu.

Nie czas tu i nie miejsce na szczegółowe analizy wszystkich pól naukowych badań technologii informacyjno-komunikacyjnych i ich użytkowników w aspektach pedagogicznych. Temat jest zbyt obszerny i wymaga pogłębionego opisu i wyjaśnienia. Warto jednak wskazać, że dotychczas owe pola badane były najczęściej przy użyciu tradycyjnych metod empirycznych: obserwacji, ankiety i wywiadu, socjometrii, testów, eksperymentów oraz analizy dokumentów. Nie ma tu znaczenia czy przywołamy zestaw metod wyodrębnionych nie jak powyżej za Władysławem Zaczyńskim (1968), ale w oryginalnym ujęciu Tadeusza Pilcha (1977), w wersji Mieczysława Łobockiego (2006), czy też w klasyfikacji metod poznania dokonanej przez innych autorów. Rzecz w tym, że człowieka zaplątanego w cyberprzestrzeń i światy wirtualne przez lata usiłowano badać przy pomocy tradycyjnych metod poznania. Wielokrotnie wymagały one modyfikacji oraz tworzenia nowych technik (wersji szczególnych danej metody), jednak ich katalog pozostawał niezmienny. Dopiero wprowadzenie metod analizy Big Data pozwala wydatnie poszerzyć zestaw metod poznania, wyznaczyć nowe pola badań, jak też zwiększyć liczebność prób, a w konsekwencji precyzję uzyskiwanych wyników i ich wiarygodność.

Obok nowych metod badań, stworzonych w celu analizy olbrzymiej liczby danych dostarczanych przez cyfrowe urządzenia, przeobrażają się również metody tradycyjne. Praktycznie każda z nich ulega modyfikacjom i zyskuje nowe, atrakcyjne wersje szczególne, odmiany, zwane w naukach pedagogicznych

technikami. Proces poznania wzbogaca się również o nowe narzędzia. Pozwalają one na dokonywanie precyzyjnej (nawet zdalnej) obserwacji wraz z zapisem dźwięku, gestów, mimiki twarzy, a nawet temperatury ciała. Umożliwiają realizację elektronicznych ankiet. Otwierają szansę prowadzenia rozmów z wybranymi losowo lub celowo interlokutorami oraz głosową i pisemną notację wywiadów. Stwarzają możliwość realizacji eksperymentów z wykorzystaniem Internetu, czy też w nim samym (np. w światach wirtualnych), a nawet na modelach matematycznych (ABM – Avatar Based Models). Umożliwiają prowadzenie testów w sieci, albo też bezpośrednio w pomieszczeniach, wyposażonych w precyzyjną i wielofunkcyjną aparaturę pomiarową. Dostarczają bogaty, wizualny, dźwiękowy i tekstowy materiał do analizy dokumentów. Pozwalają przekraczać granice czasu i przestrzeni oraz docierać tam, gdzie było to dotychczas niemożliwe. Ułatwiają zebranie dużych grup badawczych przy nieporównywalnie niższych kosztach, niż przy dobieraniu ich metodami tradycyjnymi. Wyposażają nadto badacza w potężny arsenał narzędzi do statystycznej analizy danych empirycznych oraz w środki do realizacji badań jakościowych.

Właśnie dzięki temu nowe technologie informacyjno-komunikacyjne są atrakcyjne i nadzwyczaj pomocne na odwiecznej drodze poznania prawdy o świecie, ludziach i ich edukacji. Trzeba jednak pamiętać, że każde narzędzie pozostawia ślady, podobnie jak dłuto rzeźbiarza, które odciska je nie tylko na kamieniu, ale również na ręce mistrza. Także cyfrowe narzędzia poznania wpływają zarówno na wynik badań, jak i na osoby w nich uczestniczące. Dlatego tak wielkiej wagi nabierają kwestie związane z etyką badań naukowych.

STRESZCZENIE: Analiza edukacyjnej, społecznej i kulturowej roli technologii informacyjno-komunikacyjnych w naukach społecznych najczęściej bywa podejmowana w perspektywie technicznej. W niniejszej pracy natomiast, intencjonalnie przyjęto paradygmat humanistyczny, poddając refleksji pedagogicznej kontekst dydaktyczny i andragogiczny rozwoju mediów cyfrowych. Autorzy wskazują też na budującą swoją naukową tożsamość nową subdziedzinę – pedagogikę medialną. Odwołując się do jej zakresu znaczeniowego, obejmującego rozwój człowieka w różnych etapach życia, a także do jej pedagogicznych korzeni i specyfiki pola badań, proponują nową jej nazwę – antropogika medialna. Wprowadzają również pojęcie dydaktyki komplementarnej, uzasadniając potrzebę jej istnienia. Artykuł zamyka refleksja nad zmianami katalogu metod badań pedagogicznych, powodowanymi przez rozwój technologii informatycznych. Przeobrażeniom metod tradycyjnych, ich modyfikacjom i powstawaniu nowych technik, towarzyszy wprowadzanie metod analizy Big Data oraz Avatar Based Models.

SŁOWA KLUCZOWE: technologie informacyjno-komunikacyjne, dydaktyka, andragogika, pedagogika medialna, antropogogika medialna, dydaktyka komplementarna, metody badań pedagogicznych, metody analizy Big Data, Avatar Based Models

ABSTRACT: The analysis of the educational, social and cultural role of information and communication technologies in social sciences is most often undertaken in a technical perspective. In this work, however, the humanistic paradigm was intentionally adopted, subjecting pedagogical reflection to the didactic and andragogical context of digital media development. The authors also point to a new subdomain that is building its scientific identity – media pedagogy. Referring to its semantic scope, covering human development at various stages of life, as well as to its pedagogical roots and the specifics of the research field, they propose its new name – media anthropogogics. They also introduce the concept of complementary didactics, justifying the need for it. The article closes with a reflection on changes in the catalog of pedagogical research methods caused by the development of information technologies. Transformations of traditional methods, their modifications and the emergence of new techniques are accompanied by the introduction of Big Data and Avatar Based Models analysis methods.

KEYWORDS: information and communication technologies, theory of teaching and learning, andragogy, media pedagogy, media anthropogogics, complementary didactics, pedagogical research methods, Big Data, Avatar Based Models

Bibliografia

- Augustynek, A. (2009). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Batorski, D. (2015). Technologie i media w domach i życiu Polaków. W J. Czapieński & T. Panek (Red.), *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport* (s. 373–396). Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Bundesministerium für Wirtschaft und Energi (BMWi). (2019). Plattform Industrie 4.0. Pobrano 10 sierpień 2019, z Plattform Industrie 4.0 website: <https://www.plattform-i40.de/PI40/Navigation/DE/Plattform/Hintergrund/hintergrund.html>.
- Castells, M. (2009a). *Koniec tysiąclecia* (J. Stawiński, S. Szymański, & M. Marody, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2009b). *Siła tożsamości* (M. Marody & S. Szymański, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2010). *Społeczeństwo sieci* (M. Marody, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cisco. (2018). Cisco Visual Networking Index: Forecast and Trends, 2017–2022 White Paper. Pobrano 17 lipiec 2018, z Cisco website: <https://www.cisco.com>.

- com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/white-paper-c11-741490.html.
- Czapiński, J., & Panek, T. (Red.). (2015). *Diagnoza społeczna 2015. Warunki i jakość życia Polaków. Raport*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Czarkowski, J. (2009). Kształcenie komplementarne człowieka dorosłego. *Rocznik Andragogiczny*, 182–199.
- Czarkowski, J. (2012). *E-learning dla dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Czarkowski, J. (2015). Geruzja czy dom starców, seniorzy w społeczeństwie cyfrowym. W A. Janowski, K. Bocheńska-Włostowska, & J. Czarkowski (Red.), *Kręgi na wodzie* (s. 159–179). Pobrano z <https://pbn.nauka.gov.pl/sedno-webapp/works/684564>.
- Czarkowski, J., & Strzelec, M. (2018). Remarks on Complementary Education of an Adult Person. *IJONESS International Journal of New Economics and Social Sciences*, 7(1), 223–228.
- Czarkowski, J., & Tanaś, M. (2016a). Соціальне виключення особистості в сфері інформатизації суспільних відносин = The relationship of individuals informational competence and his\her social exclusion is studied in the paper. *Педагогічний часопис Волині = Pedagogičnij časopis Volinì = Pedagogical Journal of Volyn*, 3(2), 103–109. Pobrano z <http://esnuir.eenu.edu.ua/handle/123456789/12146>.
- Czarkowski, J., & Tanaś, M. (2016b). Технологізація суспільних сфер життєдіяльності людини = The technologizing of public sphere of human life. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія = Naukovy zapiski Vinnitskvo derzhavnogo pedagogičnogo Universitetu imeni Mikhaïla Kotsubinskogo*, (47), 22–26.
- Harari, Y.N. (2019). *21 lekcji na XXI wiek* (M. Romanek, Tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Hojnacki, L. (2006). Pokolenie m-learningu – Nowe wyzwanie dla szkoły. *e-mentor*, 1(13), 23–27. Pobrano z <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171313087>.
- Karney, J.E. (2000). *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy: pracownik w organizacji, badanie pracy, psychologiczne wyznaczniki powodzenia w pracy, edukacja zawodowa*. Warszawa: Międzynarodowa Szkoła Menedżerów.
- Knowles, M.S., Holton, E.F., & Swanson, R.A. (2014). *The Adult Learner* (8. wyd.). New York, NY: Routledge.

- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia: Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: Państwowe Wydaw. Naukowe.
- Łobocki, M. (2006). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mayer-Schönberger, V., & Cukier, K. (2014). *Big data: Rewolucja, która zmieni nasze myślenie, pracę i życie* (M. Głatki, Tłum.). Warszawa: MT Biznes.
- Mayor, F. (1996, czerwiec). *Przemówienie na otwarcie Międzynarodowego Forum „Education for All”*. Przemówienie zaprezentowano na Education for All, Amman.
- Minelli, M., Chambers, M., & Dhiraj, A. (2013). *Big data, big analytics emerging business intelligence and analytic trends for today's businesses*. Pobrano z <http://site.ebrary.com/id/10643071>.
- Okoń, W. (1966). *Proces nauczania*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Okoń, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- Piątek, Z. (2017, marzec 22). Czym jest Przemysł 4.0? – Część 1. Pobrano 10 sierpień 2019, z Przemysł 4.0 website: <http://przemysl-40.pl/index.php/2017/03/22/czym-jest-przemysl-4-0/>.
- Pilch, T. (1977). *Zasady badań pedagogicznych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Półturzycki, J. (1991). *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 9(5), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, 9(6), 1–6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424843>.
- Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępkowski, D. (2008). Inspiracje herbartowskie współczesnej pedagogiki (głosy uczestników dyskusji panelowej). *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 25, 389–402.
- Tanaś, M. (2010, listopad). *Idealy i konformizm w świecie technologii informacyjno-komunikacyjnych*. Wystąpienie zaprezentowano na Spotkanie Komitetu Polska 2000 Plus, Mądralin.

- Tanaś, M. (2011). Kształcenie komplementarne na poziomie akademickim: Kontekst dydaktyczny i informatyczny. *Heteroglossia. Studia Kulturoznawczo-Filologiczne*, (1), 95–106.
- Tanaś, M. (2015a). Edukacja @ cyberprzestrzeń – pola badań i refleksji pedagogicznej. W D. Morańska (Red.), *Edukacja w cyberprzestrzeni. Nowe wyzwania i problemy badawcze* (s. 27–41). Dąbrowa Górnicza: Wyższa Szkoła Biznesu.
- Tanaś, M. (2015b). Po co ludziom potrzebna jest pasja? Perspektywa bio- i doksograficzna. W M. Dudzikowa, M. Nowak, & M. Heller (Red.), *O pasjach cudzych i własnych – Profesorowie* (s. 69–84). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Tanaś, M. (2015c). Prolegomena do pedagogiki medialnej. W M. Tanaś & S. Galanciak (Red.), *Cyberprzestrzeń, Człowiek, Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia. T. 1* (s. 7–25). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tanaś, M., Kamola, M., Lange, R., Fila, M., & Bochenek, M. (2019). *BigData w edukacji. CONTENT 1.0 – prototyp aplikacji do analizy treści internetu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, NASK – Państwowy Instytut Badawczy.
- Technische Universität Berlin. (2019). Stratosphere Next Generation Big Data Analytics Platform. Pobrano 10 sierpień 2019, z Stratosphere website: <http://stratosphere.eu/>.
- The Apache Software Foundation. (2019a). Apache Hadoop. Pobrano 10 sierpień 2019, z Apache Hadoop website: <http://hadoop.apache.org/>.
- The Apache Software Foundation. (2019b). Apache Impala. Pobrano 10 sierpień 2019, z Apache Impala website: <https://impala.apache.org/>.
- The Apache Software Foundation. (2019c). Apache Kafka. Pobrano 10 sierpień 2019, z Apache Kafka website: <http://kafka.apache.org/>.
- The Apache Software Foundation. (2019d). Apache Storm. Pobrano 10 sierpień 2019, z Apache Storm website: <http://storm.apache.org/>.
- UNESCO Institute for Statistics. (2019). UNESCO UIS: UNESCO eAtlas of Literacy. Pobrano 27 sierpień 2019, z UIS Tellmaps website: <https://tellmaps.com/uis/literacy/#!/tellmap/-601865091>.
- Zaczyński, W.P. (1968). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie: Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

CZĘŚĆ II

GLOBALIZACJA, RYNEK PRACY I EDUKACJA DOROSŁYCH

ЧАСТИНА II

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ, РИНОК ПРАЦІ ТА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ

PART II

GLOBALIZATION, LABOR MARKET AND ADULT EDUCATION

Jan Sikora

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: 0000-0003-3096-6765

EDUKACYJNE ASPEKTY AKTYWNOŚCI EKONOMICZNEJ LUDZI W WIEKU POPRODUKCYJNYM

EDUCATIONAL ASPECTS OF ECONOMIC ACTIVITY
OF PEOPLE IN POST-WORKING AGE

ОСБИТИ АСПЕКТИ ЕКОНОМІЧНОЇ АКТИВНОСТІ
ОСІБ ТРЕТЬОГО ВІКУ

Egzystencję człowieka w wymiarze biologicznym Ch. Bühler postrzega jako proces rozwoju i destrukcji ciała i jego funkcji. W perspektywie temporalnej wyróżnia w procesie życia okresy:

- rozwoju progresywnego – do 18 roku życia u kobiet i 25 roku u mężczyzn. Jest to okres ekspansji, w którym funkcjonalność i wydolność organizmu stale rośnie,
- stabilnego rozwoju, od osiągnięcia dojrzałości organizmu człowieka do około 50-go roku życia, kiedy procesy regeneracji równoważą niekorzystne zmiany,
- rozwój regresywny, kiedy procesy regeneracji nie równoważą negatywnych zmian (Bühler, 1999, s. 34).

Każdy z tych okresów można jednocześnie ujmować z punktu widzenia indywidualnego formowania się tożsamości jednostki i jej osobistych przeżyć, a także uzyskanych rezultatów będących wynikiem indywidualnego

zaangażowania w rozwój osobisty i życie społeczne w wymiarze właściwym dla określonej fazy rozwoju społeczno-ekonomicznego.

Współcześnie w rozwiniętych cywilizacyjnie regionach świata mamy do czynienia z sytuacją, kiedy czas rozwoju regresywnego ludzi znacznie się wydłużył. Rodzi to nowe wyzwania dla jednostki i sposobu rozwiązywania pojawiających się problemów w skali społecznej.

Na tym tle, celem podjętych w niniejszym artykule rozważań jest zwrócenie uwagi na zmieniające się usytuowanie ludzi w wieku poprodukcyjnym w strukturze społecznej i związane z tym możliwości organizacji życia osobistego i udziału w życiu społeczności.

Z uwagi na interdyscyplinarny charakter podjętej w niniejszym artykule problematyki zawierającej się w obszarze będącym przedmiotem psychologii rozwojowej, gerontologii, socjologii, ekonomii czy też pedagogiki, teoretyczne podstawy podjętych rozważań mieszczą się w dorobku naukowym właściwym dla tych dyscyplin naukowych. Dorobek ten, obok teoretycznych uogólnień obejmuje właściwe dla nich metody badawcze, w tym wykorzystane w tym opracowaniu metody: analizy danych zastanych czy też analizy dokumentów.

Zachodzące współcześnie procesy demograficzne sprawiają, że wydłużający się okres późnej dorosłości staje się ważną kwestią z punktu widzenia organizacji życia i dobrostanu jednostki ale także rodzi nowe, niespotykane dotychczas problemy społeczne. Ten okres późnej dorosłości P. Oleś odnosi do okresu w życiu człowieka, w którym większość ról zawodowych i społecznych jest formalnie zamknięta lub znacząco ograniczona, a osoba jest jeszcze fizycznie sprawna i samowystarczalna. Chociaż na tym etapie życia biologiczne procesy regeneracji nie równoważą już negatywnych zmian zachodzących w organizmie człowieka (Bühler, 1999, s. 34), to w znacznym okresie późnej dorosłości ludzie utrzymują spory potencjał sił witalnych umożliwiający realizację wielu aktywności zapewniających podtrzymanie wysokiej jakości życia. Jak jednocześnie zwraca uwagę Światowa Organizacja Zdrowia (World Health Organization), utrzymanie aktywności osób w okresie późnej dorosłości, w obszarach: ekonomicznym, społecznym i kulturowym umożliwia wykorzystanie potencjału osobowego w utrzymaniu wysokiego poziomu dobrostanu jednostki i jest dobrym sposobem wydłużenia średniej długości życia w satysfakcjonujących okolicznościach (World Health Organization, 2002, s. 12).

Z kolei, z perspektywy społeczno-ekonomicznych warunków organizacji życia społecznego, moment przejścia na emeryturę w sensie formalnym otwiera nowy okres w życiu człowieka, który w społeczeństwie zorganizowanym na zasadzie podziału pracy oznacza wyłączenie jednostki z aktywnego uczestniczenia

w życiu gospodarczym kraju. Niezależnie od stereotypów związanych z przejściem na emeryturę i traktowanie tego okresu jako czasu „zasłużonego odpoczynku” oznacza to zwykle wyłączenie jednostki z głównego nurtu życia ekonomicznego i społecznego. W sytuacji znacznego wydłużenia okresu przebywania na emeryturze może to przyczyniać się do pogłębiania procesu marginalizacji osób starszych, w tym także osób w niezłej kondycji fizycznej i psychicznej.

W warunkach dynamicznych zmian jakościowych w sposobie funkcjonowania współczesnych społeczeństw warto problem ludzi w okresie późnej dorosłości traktować jako jeden z kluczowych problemów o charakterze społeczno-ekonomicznym. Przemiany te znajdują swoje odzwierciedlenie w sytuacji demograficznej w skali lokalnej i globalnej, ale także w odniesieniu do sposobu funkcjonowania jednostki oraz rozwiązywania bieżących problemów ekonomicznych w skali społecznej.

Analiza piramidy demograficznej wskazuje na zasadniczą zmianę struktury wiekowej współczesnych społeczeństw. W przypadku Polski obserwujemy szybki przyrost populacji ludzi w wieku późnej dorosłości, który wygodnie jest utożsamiać z wiekiem formalnego przejścia na emeryturę, chociaż przyjęcie tego założenia nie oddaje całej złożoności problemu. Ze względów praktycznych można także przyjąć, że znaczna część tej populacji jest w kondycji fizycznej i psychicznej umożliwiającej stosunkowo duże zaangażowanie w bieżącym życiu społeczeństwa.

Prezentowane w tabeli 1 dane dotyczą osób w Polsce, których kondycja może umożliwić bieżące zaangażowanie w wielu obszarach życia społecznego w tym także zaangażowanie zawodowe w niepełnym wymiarze pracy. Określony w tabeli 1 przedział wiekowy (65–75 lat dla mężczyzn i 60–75 lat dla kobiet) przyjęto arbitralnie (ale zgodnie ze standardami WHO) w celu odróżnienia od sędziwej starości i dlatego wymaga głębszego uzasadnienia z uwzględnieniem ważnych z punktu widzenia jednostki atrybutów, takich jak stan zdrowia, czy też świadomie dokonane wybory. Dane dotyczące liczby osób w tak określonym przedziale wiekowym w latach 2018 i 2025 zawarte są w tabeli 1.

Tabela 1. Liczebność populacji mężczyzn w wieku 65–75 lat i kobiet w wieku 60–75 lat w latach 2018 i 2025

Liczebność populacji mężczyzn w wieku 65–75 lat i kobiet w wieku 60–75 lat w latach 2018 i 2025				
Rok	2018		2025	
Płeć	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczebność [%]	4,5	9,8	5,7	10,3
Razem [%]	14,3%		16%	

Liczebność populacji mężczyzn w wieku 65–75 lat i kobiet w wieku 60–75 lat w latach 2018 i 2025				
Płeć	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety
Liczebność [N]	1 733 520	3 775 220	2 161 650	3 906 150
Razem [N]	5 508 740		6 067 800	

Źródło: Dane GUS

Dane zawarte w tabeli 1 i zaprezentowane graficznie na rys. 1 wskazują na znaczący udział osób w okresie późnej dorosłości, które mogą utrzymywać poziom sprawności umożliwiający aktywne uczestniczenie w życiu społecznym. Ta grupa stanowi około 35% aktualnie zatrudnionych osób.

Z punktu widzenia jednostki kluczową kwestią w sposobie organizacji życia w okresie późnej dorosłości jest przyjęty system wartości wiążący się ze sposobem realizacji potrzeb. W sytuacji, kiedy w systemie wartości ważną pozycję zajmuje możliwość aktywnego uczestniczenia w życiu społecznym w możliwie pełnym zakresie, w tym zawodowym, ważnym zadaniem jest stworzenie warunków dla realizacji tej potrzeby. Wymaga to przezwyciężenia stereotypów o charakterze kulturowym wiążących się ze zmianą percepcji osoby, której status społeczny uległ zasadniczej zmianie w wyniku formalnego zaliczenia do kategorii osób biernych ekonomicznie.

Kluczową kwestią w tym kontekście wydaje się być potrzeba przededefiniowania sposobu postrzegania człowieka w okresie późnej dorosłości, którego podstawową przesłanką jest zaakceptowanie tej fazy, jako pełnowartościowego okresu w jego życiu. Oznacza to, że czas późnej dorosłości może być kolejnym etapem aktywności, którego cechą wyróżniającą są bardziej autonomiczne wybory w zakresie kreowania kierunków rozwoju osobistego i realizacji planów życiowych, chociaż w realiach rozwoju regresywnego. Przyjęcie takiej optyki dowartościowuje późną dorosłość we wszystkich wymiarach aktywności, w tym edukacyjnej i zawodowej.

Charakterystyczna dla okresu późnej dorosłości bierność ekonomiczna jest istotna nie tylko z perspektywy jednostki, ale także w wymiarze ogólnospołecznym. Formalne wyłączenie z życia zawodowego ma bowiem swoje reperkusje o charakterze ekonomicznym w skali całej zbiorowości. Problemem w tym przypadku pozostaje możliwość nie tylko kontynuowania aktywności zawodowej, jako jednostkowego wyboru, ale także uczestniczenie w wytwarzaniu dochodu narodowego. Obecnie aktywnych zawodowo w Polsce jest około 750 tys. emerytów (2018 r.), co stanowi około 8% osób w wieku emerytalnym (wg GUS). W tej sytuacji ważną kwestią/zadaniem jest tworzenie warunków

dla upowszechnienia tej formy aktywności, zwłaszcza w sytuacji, kiedy współczynnik aktywności zawodowej w Polsce z różnych przyczyn utrzymuje się na poziomie około 56% (GUS, 2018) przy 72% średnio w UE w 2018 r. (według Eurostatu) i propozycji wzrostu do poziomu 75% według Strategii Europa 2020.

Jednak w przypadku osób w okresie późnej dorosłości sposób organizacji życia jednostki jest funkcją wielu czynników, takich jak stan zdrowia, relacje rodzinne, zasobność materialna czy też system wartości i preferencji jednostki. Niemniej, znaczna część tej populacji deklaruje skłonność do podtrzymywania dalszej aktywności zawodowej. I tak zapał do pracy zgłasza około 77% osób w wieku do 59 lat, 35% w przedziale 60–64 lat, 25% w przedziale 65–69 lat i 14% w przedziale 70–74 lat (Czapiński & Błędowski, 2014, s. 62). Wykorzystanie tego potencjału może być dobrym rozstrzygnięciem, tak dla jednostki wybierającej aktywność zawodową jako formę aktywności, jak i z punktu widzenia ogólnospołecznego interesu, zwłaszcza w sytuacji kiedy agresywne transfery socjalne wypychają ludzi z rynku pracy.

W tej sytuacji zasadniczą kwestią jest oferta rynku pracy, którą mogą skonsumować osoby w okresie późnej dorosłości. Współcześnie rynek pracy ewoluuje zgodnie z tendencjami charakterystycznymi dla gospodarki opartej na wiedzy, której stymulatorem jest szerokie zastosowanie technologii IT. Towarzysząca tym procesom dematerializacja pracy i możliwości kooperacji w sieci stwarzają szanse na elastyczne zaangażowanie w działalność zawodową, zwłaszcza osobom o określonych kompetencjach i wdrożonych do aktywnego udziału w procesie kształcenia ustawicznego.

Wprawdzie rozstrzygnięcie alternatywy dotyczącej wydłużenia okresu aktywnego uczestniczenia w rzeczywistych procesach społecznych vs przyjęcie projektu pasywnej konsumpcji na miarę posiadanych możliwości należy w ostrożności do konkretnej jednostki, to wizja autentycznej partycypacji w życiu społeczności może dla wielu okazać się atrakcyjna. Kwestią do rozstrzygnięcia jest sposób oceny sytuacji w zakresie wysiłków na rzecz podnoszenia poziomu dobrostanu osób w okresie późnej dorosłości. W ramach UE instrumentem wyznaczającym kierunki takich działań jest Wskaźnik Aktywnego Starzenia przyjęty przez Komisję Europejską. Wskaźnik ten umożliwia dokonanie oceny potencjału ludzi starszych w obszarach: zatrudnienia, życia społecznego, samodzielnej egzystencji oraz możliwości aktywnego starzenia się. Należy przy tym zwrócić uwagę, że Polska w rankingu ogólnym krajów UE Polska zajmuje 27 – ostatnie miejsce, uzyskując 27,3 punktów na 100 możliwych (dane za 2012 r.) (MRPiPS, 2014, s. 5). Oznacza to niezwykle wysokie zapóźnienie w działaniach na rzecz osób starszych.

Aktywne funkcjonowanie w okresie późnej dorosłości implikuje traktowanie tego etapu życia jako kolejnej fazy rozwojowej. Oznacza to, że także w tym okresie człowiek dokonuje aktów transgresji przekraczając dotychczasowe możliwości w określonych obszarach swojej działalności. Wiąże się to z uczestnictwem w procesie edukacji ustawicznej, która w tym okresie życia przybiera głównie formy edukacji nieformalnej i incydentalnej. Jak przy tym zwraca uwagę L. Turos (2006), na każdym etapie działania transgresyjnego człowiek poszukuje środków do realizacji swoich potencjalnych możliwości, potrzeb i aspiracji (s. 111).

Na tym tle można przyjąć, że aktywność edukacyjna osób starszych pozwala nie tylko na przyswajanie nowej i aktualizowanie nabytej już wiedzy ale także ogranicza zakres marginalizacji społecznej i ekonomicznej. Chodzi o to, że także w okresie późnej dorosłości może pełnić nie tylko funkcję terapeutyczną ale także stanowić przejaw rzeczywistego zaangażowania w rozwiązywanie bieżących problemów w skali społecznej, którego istotnym przejawem jest aktywność zawodowa.

Istotną kwestią w tym kontekście jest przeformułowanie sposobu postrzegania ludzi w okresie późnej dorosłości i traktowanie tego okresu jako kolejnego etapu aktywnego rozwoju osobowego i uczestniczenia w życiu zbiorowości. Wymaga to nie tylko odrzucenia stereotypu przypisywania bierności społecznej i ekonomicznej ludziom na tym etapie życia ale także podjęcia działań ograniczających procesy marginalizacji pokolenia, którego potencjał biologiczny ulega naturalnym ograniczeniom.

STRESZCZENIE: Przedmiotem artykułu jest problematyka związana z kreowaniem wysokiej jakości życia w okresie późnej dorosłości. Z uwagi na zachodzące współcześnie procesy demograficzne i społeczno-gospodarcze można przyjąć, że w okresie późnej dorosłości możliwe jest utrzymanie wysokiego poziomu aktywności i partycypacji w rozwiązywaniu bieżących problemów społecznych, w tym uczestniczenia w działalności zawodowej. Taki model sposobu funkcjonowania w okresie formalnego opuszczenia rynku pracy może być atrakcyjny dla wielu osób utrzymujących dobrą sprawność fizyczną i psychiczną a jednocześnie może stanowić ważny element rozwoju gospodarczego. Kwestią do rozstrzygnięcia jest w tym kontekście jest przeformułowanie sposobu postrzegania ludzi w okresie późnej dorosłości i potraktowanie tego okresu jako kolejnego etapu aktywnego rozwoju osobowego i uczestniczenia w życiu zbiorowości oraz podjęcia działań ograniczających procesy marginalizacji pokolenia, którego potencjał biologiczny ulega naturalnym ograniczeniom.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywność edukacyjna, późna dorosłość, rozwój osobowy, marginalizacja społeczna osób starszych

ABSTRACT: The subject of the article is the issue related to creating a high quality of life in the period of late adulthood. Due to the demographic and socio-economic processes taking place today, it can be assumed that in the period of late adulthood it is possible to maintain a high level of activity and participation in solving current social problems, including participation in professional activities. Such a model of functioning during the period of formal abandonment of the labor market may be attractive for many people who maintain good physical and mental fitness and at the same time may constitute an important element of economic development. The issue to be resolved in this context is to reformulate the way people are perceived in late adulthood and to treat this period as the next stage of active personal development and participation in the life of the community and take measures to limit the marginalization of the generation, whose biological potential is undergoing natural limitations.

KEYWORDS: educational activity, late adulthood, personal development, social marginalization of the elderly

Bibliografia

- Bühler, C. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: Wydaw. Naukowe PWN.
- Czapiński, J., & Błędowski, P. (Red.). (2014). *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków – diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*. Warszawa: Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich.
- GUS. (2018). Aktywność ekonomiczna ludności Polski I kwartał 2018 roku. Pobrano 12 sierpień 2019, z Stat.gov.pl website: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/pracujacy-bezrobotni-bierni-zawodowo-wg-bael/aktywnosc-ekonomiczna-ludnosci-polski-i-kwartal-2018-roku,4,29.html>.
- MRPiPS. Uchwała Nr 237 Rady Ministrów z dnia 24 grudnia 2013 r. W sprawie ustanowienia Rządowego Programu na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2014–2020. , M.P. 2014 poz. 52 § (2014).
- Turoś, L. (2006). *Andragogika pracy*. Warszawa: Lucjan Turoś.
- World Health Organization. (2002). *Active ageing: A policy framework*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

Ireneusz M. Światała

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID ID: 0000-0002-8823-7955

DZIAŁALNOŚĆ WYCHOWAWCZO-PROFILAKTYCZNA W ZREFORMOWANEJ SZKOLE

EDUCATIONAL AND PREVENTIVE ACTIVITIES
IN THE REFORMED SCHOOL

ВИХОВНА ТА ПРОФІЛАКТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ
У РЕФОРМОВАНИЙ ШКОЛІ

W ostatnim czasie wśród różnych środowisk, nasiliły się gorące dyskusje na temat polskiej szkoły i reform dokonujących się w systemie oświaty.

Nauczyciele, rodzice, uczniowie, władze samorządowe i centralne wyrażają swoje niezadowolenie i niepokój z sytuacji jaka zaistniała w polskich szkołach i szukają sposobów rozwiązania narastających konfliktów.

Jednocześnie wśród młodzieży szkolnej wzrasta ilość zachowań patologicznych, ryzykownych, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi. Szybkie tempo życia, zmiany cywilizacyjno-kulturowe i obyczajowe wpływają na pogłębianie się w środowisku szkolnym i pozaszkolnym niepokojących zjawisk. Intensywność zagrożeń w rozwiniętych społeczeństwach wzrasta szybciej niż społeczna dojrzałość i samoświadomość młodych ludzi. Na skutek rozwijającej się cyfryzacji i wzrostu roli mediów elektronicznych w komunikacji zmienia się model relacji interpersonalnych. Młodzież przenosi się w świat wirtualny, ztraca poczucie rzeczywistości, ogranicza naturalne kontakty społeczne. Wzrastają również wymagania edukacyjne i konieczność planowania kariery, co często

powoduje stres i niepokój o przyszłe życie (Porzak, 2019, s. 4). Liczne zmiany jakie zachodzą w sferze biologicznej, psychicznej i społecznej, sprawiają, że młodzież jest grupą szczególnie narażoną na podejmowanie zachowań problematycznych, niezgodnych z tradycyjnymi normami i wartościami społecznymi. Obecnie zmienił się sposób myślenia o zachowaniach problematycznych jako niezgodnych z normami – zaczęto akcentować zagrożenia dla zdrowia i rozwoju młodego człowieka, stąd termin zachowania ryzykowne, które niosą ryzyko negatywnych konsekwencji dla zdrowia psychofizycznego jak i dla otoczenia społecznego (Szymańska, 2015, s. 11). Przeciwnością są zachowania konwencjonalne nastawione na poszanowanie w społeczeństwie tradycyjnych norm i wartości – należą tu również zachowania prospołeczne. Niekorzystny wpływ zachowań ryzykownych na rozwój młodzieży wyraża się tym, że osłabiają one zachowania konwencjonalne i przeciwdziałają prawidłowej socjalizacji (Gaś, 1995, s. 16–18).

Poglądy te są zgodne z Teorią Zachowań Problematycznych R. Jessor (1987). Według autora zachowania problematyczne są to zachowania, które odbiegają od norm społecznych i prawnych dużych społeczności i wywołują reakcje społecznej kontroli przejawiające się karaniem, dezaprobatą, lub izolacją jednostek. Są to zachowania ryzykowne dla życia, zdrowia i rozwoju człowieka. Wśród uwarunkowań zachowań ryzykownych autorzy wymieniają: uwarunkowania biologiczno – genetyczne, cechy osobowości, bliskie otoczenie społeczne – wpływy rodziny i szerszego otoczenia społecznego. Każde zachowanie ryzykowne jest wypadkową czynników tkwiących w samej jednostce oraz w jej otoczeniu społecznym.

Oparte na tej teorii działania profilaktyczne są określane jako trening umiejętności życiowych, bo dotyczą takich umiejętności, które ułatwiają codzienne życie i wchodzenie w dorosłość np. nawiązywanie utrzymywanie kontaktów, porozumiewanie się, radzenie sobie ze stresem, asertywność, rozwiązywanie konfliktów (Gaś, 1995, s. 17).

Obserwacje i liczne badania (Najwyższa Izba Kontroli, 2013; Malorny, 2016; Przybysz-Zaremba & Butvilas, 2014, s. 112–113; Przewłocka, 2015; Łoś, Hawrot, Grzelak, & Balcerzak, 2017, s. 70–74) potwierdzają, że szczególnie w okresie dorastania młodzież podejmuje bardzo liczne i różnorodne zachowania ryzykowne. Z badań przeprowadzonych w 2018 roku przez Krajowe Biuro d/s Przeciwdziałania Narkomanii wynika, że 18% młodzieży regularnie pali papierosy, a 60% pije alkohol w różnej postaci, upija się przynajmniej raz w miesiącu 44% uczniów (50% chłopców, 39% dziewcząt) (Maklewski, 2019, s. 234–249).

Do zachowań ryzykownych zalicza się również zażywanie leków, i różnych substancji chemicznych zwanych „dopalaczami” oraz zachowania agresywne wobec siebie i otoczenia, przemoc rówieśnicza w tym cyberprzemoc, wagary, ucieczki z domu, zaniedbywanie obowiązków, przedwczesna inicjacja seksualna, zaburzenia odżywiania, uzależnienia behawioralne (od Internetu, telefonu komórkowego, zakupoholizm). Zachowania ryzykowne mają charakter rozwojowy tzn. wraz z wiekiem następuje wzrost podejmowania takich zachowań, mają one również tendencję do współwystępowania i podobne uwarunkowania, a pojawienie się jednej formy niepożądanego zachowania zwiększa ryzyko występowania następných (Makara-Studzińska, 2007, s. 43).

Zachowania ryzykowne młodzieży są skorelowane ze sobą tzn. jedne rodzaje zachowania zwiększa prawdopodobieństwo występowania innego, co jeszcze bardziej zwiększa zagrożenia zdrowotne i zakłócenie rozwoju psychospołecznego jednostki (s. 42).

Wielu specjalistów uważa, że w okresie dojrzewania podejmowanie zachowań ryzykownych jest elementem normalnego rozwoju i stanowi ważną fazę w osiągnięciu dojrzałości. Mogą one być sposobem zaspokajania potrzeb, dają młodemu człowiekowi złudzenie niezależności, co zaspokaja potrzebę autonomii i podmiotowości. Jednak u kilku procent młodzieży zachowania ryzykowne mogą przejść w trwałe zachowania antyspołeczne. Obecnie, początki zachowań ryzykownych takich jak: inicjacja nikotynowa, alkoholowa czy narkotykowa następuje w coraz młodszym wieku, wzrasta również odsetek nieletnich pochodzących z grup o niskim statusie socjoekonomicznym (Makara-Studzińska, 2007, s. 41), u których nasilają się zachowania antyspołeczne.

Konsekwencje różnych zachowań ryzykownych są często ze sobą powiązane – część z nich powoduje skutki bezpośrednie, inne ujawniają się w przyszłości. Obciążają one nie tylko samą jednostkę i jego karierę szkolną, ale również rodzinę i społeczność lokalną. Istnieje wiele teorii dotyczących przyczyn powstawania i pogłębiania się zachowań ryzykownych. Jedną z nich jest koncepcja resilience (ang. odporność, elastyczność, zdolność regeneracji) do której często odwołują się badacze zajmujący się profilaktyką (Junik, 2011, s. 3–5) – rozpropagowana została przez amerykańskich psychiatrów i psychologów: Emmę Werner (1927–2017), Normana Garmezy (1918–2009) i Michaela Ruttera (ur. 1933). Wyjaśnia ona zjawisko pozytywnej adaptacji dzieci i młodzieży narażonych na duże ryzyko lub zjawiska traumatyczne. Wyjaśnia ona dlaczego część populacji dzieci i młodzieży, pomimo że jest narażona na silne działanie czynników ryzyka nie wykazuje zaburzeń w zachowaniu. Koncepcja ta podkreśla znaczenie mechanizmów chroniących w wieku rozwojowym – to pozytywny

i ochronny proces, który zmniejsza nieprzystosowanie się jednostek doświadczających w życiu niekorzystnych zdarzeń (Borucka & Ostaszewski, 2008).

„Resilience” jest określane jako zdolność jednostki do zachowania zdrowia psychicznego po jakiejś traumie – nie jest to cecha jednostki, lecz mechanizm który ujawnia się w zachowaniu. Podstawą jest istnienie dwóch komponentów: podwyższonego poziomu ryzyka w życiu jednostki oraz pozytywnej adaptacji, która jest wynikiem pokonywania zagrożeń dla zdrowia i rozwoju. Obecnie wykorzystywana jest zarówno w profilaktyce zachowań ryzykownych jak i w oddziaływaniach terapeutyczno-resocjalizacyjnych.

Zachowania problemowe dzieci i młodzieży można wyjaśnić poprzez czynniki ryzyka i czynniki chroniące. Czynniki ryzyka zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań antyspołecznych, natomiast czynniki chroniące, zabezpieczają przed ich pojawieniem się (Borucka, 2011, s. 12–16).

Wśród wielu podziałów czynników ryzyka i chroniących można wymienić:

- czynniki niespecyficzne: deficyty intelektualne, konflikty w rodzinie, niepowodzenia szkolne, odrzucenie przez rówieśników, ubóstwo w rodzinie, dyskryminacja,
- czynniki specyficzne, których występowanie powoduje prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w zachowaniu np. choroby psychiczne, ubóstwo dzieci, przemoc wobec dzieci, brak rodziny naturalnej, wojny, traumatyczne zdarzenia losowe,
- związane z etapem rozwojowym: w okresie dojrzewania młodzież jest szczególnie podatna na wpływ otoczenia.

Należy zaznaczyć, że oddziaływanie tylko jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczające, lecz dopiero ich współdziałanie zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w zachowaniu.

Czynniki chroniące mogą pomóc unikać negatywnych zachowań, są to:

- cechy indywidualne: dobre funkcjonowanie intelektualne, umiejętność antycypacji zachowań, uzdolnienia, optymizm, adekwatne poczucie własnej wartości, asertywność,
- cechy rodziny: silna więź wewnątrzrodzinna, zaangażowanie rodziców w sprawy dziecka i jego wychowanie, umiejętności komunikacyjne rodziców,
- cechy społeczności lokalnej: korzystne środowisko zamieszkania, bezpieczne sąsiedztwo, dobra infrastruktura, organizacje społeczne,
- cechy systemu politycznego i społeczno – kulturowego: ochrona zdrowia, dobra profilaktyka zdrowotna, zaangażowanie władz lokalnych i samorządowych w proces rozwoju społeczności lokalnej, aktywność obywatelska (Borucka & Pisarska, 2013, s. 8–9).

Obszerna literatura i prowadzone badania dotyczące profilaktyki szkolnej potwierdzają, że jest to zagadnienie aktualne i ważne z punktu widzenia jednostkowego i społecznego. Badania nad skutecznością działań profilaktycznych prowadzone na całym świecie wskazują jednocześnie, że szanse na uzyskanie pozytywnych efektów tych działań są większe gdy ich adresaci są młodzi (Grzelak i in., 2015, s. 21).

Najdłuższą tradycję ma profilaktyka uzależnień, również obecnie najwięcej badań prowadzonych jest nad czynnikami ryzyka i chroniącymi przed uzależnieniami.

Kierunki zmian w polskiej profilaktyce zainicjowane zostały reformą systemu edukacji (Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, 2017) i dotyczą wzmocnienia wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły poprzez szersze uwzględnienie w podstawie programowej zadań wychowawczo – profilaktycznych i poszerzenie problematyki edukacji dla bezpieczeństwa.

Od 1 września 2017 roku nastąpiło połączenie szkolnego programu wychowawczego i profilaktycznego w jeden dokument zawierający treści i działania o charakterze wychowawczo – profilaktycznym. Treści wychowawczo – profilaktyczne skierowane do uczniów i dostosowane do ich potrzeb są zawarte w podstawach programowych przedmiotów kształcenia ogólnego, zawodowego i specjalnego i kierowane do uczniów równoległe z ich kształceniem, podczas zajęć różnych przedmiotów (edukacja wczesnoszkolna, przyroda, biologia, wychowanie fizyczne, etyka, wiedza o społeczeństwie, itp.) (Konopczyński i in., 2017, s. 5–8).

Takie połączenie uwzględnia całościowe oddziaływanie wychowawcze razem z działaniami profilaktycznymi – zarówno w zakresie wspierania rozwoju, jak i zapobiegania zachowaniom ryzykownym.

1. Miejsce profilaktyki w procesie wychowania

Zmiany jakie zachodzą w Polsce sprawiły, że otaczająca rzeczywistość ulega przemianom, co pociąga za sobą trudności z odnalezieniem fundamentalnych wartości, szczególnie wśród młodych ludzi, którzy coraz częściej mają problem z odnalezieniem własnej tożsamości, podmiotowości, sensu życia i wzorów do naśladowania (Borowik, 2006, s. 80). Szkoła przestała być podstawowym źródłem przekazywania wiedzy, norm moralnych i wartości, a nauczyciele stają się osobami kreującymi i wspierającymi rozwój indywidualny i społeczny wychowanków oraz koncentrują się na rozwijaniu potencjału, ze szczególnym uwzględnieniem pozytywnych i mocnych stron ucznia. We współczesnej szkole

wychowanie powinno kłaść nacisk na kształtowanie jednostek twórczych, zdolnych do kierowania własnym kształceniem i życiem prywatnym.

Jednym ze źródeł celów i planów życiowych człowieka są wartości, których twórcą i odbiorcą jest człowiek, to pewne przekonania, idee, przedmioty, które uznawane są jako cenne (Kozłowski, 2016, s. 75). Wartości decydują o wolności człowieka w zakresie jego wyborów i są uzależnione od wiedzy o świecie, wychowania i zasobu indywidualnych doświadczeń, cechuje je subiektywizm, są czynnikiem stymulującym i regulującym zachowanie jednostki, umożliwiając jej aktywność (Dubis, 2014).

W pedagogice wartości ujmowane są jako coś cennego, ważnego, godnego pożądania i dlatego stanowią cel ludzkich dążeń, określają sens życia, który jest warunkiem funkcjonowania człowieka w świecie.

Wartościowanie jest procesem nieodłącznie związanym z wychowaniem i profilaktyką – kluczowym elementem pedagogiki i profilaktyki pozytywnej są wartości, które przekazujemy młodemu pokoleniu. System oświaty cechuje dziś wielość normatywna, różnorodność form kształcenia i brak nacisku na posłuszeństwo. W aksjologii pedagogicznej rozróżnia się pojęcia „edukacja do wartości” czyli przekaz wiedzy o wartościach i uczenie umiejętności potrzebnych do samodzielnego wartościowania, oraz pojęcie „wychowanie do wartości” czyli kształtowanie orientacji aksjologicznej tj. gotowości do świadomego, odpowiedzialnego, wybierania wartości – jest to bardzo istotna rzecz w profilaktyce.

Wielu pedagogów postuluje dziś wychowanie humanistyczne i profilaktykę pozytywną, które opierają się na takich wartościach jak: pomocniczość, opiekuńczość, empatia, mądrość, samoświadomość, sprawność, relacyjność, otwartość, kreatywność, komunikatywność, dialog (Kwieciński, 2003, s. 119; Remiszewska, 2016, s. 86–90).

Profilaktyka jest niezbędnym elementem w procesie wychowania, ponieważ zapobiega pojawieniu się lub rozwojowi niepożądanych zachowań, stanów lub zjawisk których wystąpienie lub nasilenie jest prawdopodobne w przyszłości (Woynarowska, 2005, s. 943). Jest to proces wspomaganie człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi, zdrowiu i życiu, a także ograniczanie czynników ryzyka. Profilaktyka podobnie jak wychowanie jest działaniem rozłożonym w czasie, opartym o własną aktywność jednostki. W nowoczesnej profilaktyce chodzi o podjęcie działań wyprzedzających, nie koncentrujących się na usuwaniu samych zagrożeń (ich wyeliminowanie z życia jest praktycznie niemożliwe) ale do wzmocnienia odporności jednostki na te zagrożenia poprzez rozwój postaw prospołecznych i ekologicznych – jest to profilaktyka kreatywna, która wykorzystuje czynności o charakterze

konstrukcyjnym, nakierowane na wspomaganie i aktywizowanie. Inną cechą profilaktyki jest jej integralność, która cechuje się całościowością, czyli chodzi o zapobieganie wszystkim zachowaniom i postawom, które są szkodliwe, a nie tylko niektórym, ponieważ zachowania ryzykowne są ze sobą powiązane. Koncentrując się w danym momencie na jednym zagrożeniu, w sposób świadomy wspomagamy oddziaływanie z innych obszarów profilaktyki. Przy takim rozumieniu profilaktyka zintegrowana zawiera w sobie podejście charakterystyczne dla promocji zdrowia. Niektórzy autorzy (Grzelak i in., 2015, s. 34) podkreślają skuteczność tzw. profilaktyki pozytywnej czyli na potencjał tkwiący w samej młodzieży. Duża część młodzieży nie podejmuje zachowań ryzykownych i nie zdaje sobie sprawy ani ze swojej dużej liczebności, ani z siły wpływu jaki może wywierać na postawy rówieśników. Świadomie prowadzone działania wychowawczo – profilaktyczne mogą wzbudzić potencjał drzemiący w dużej, rozproszonej i nieświadomej swojej siły grupie liderów pozytywnego i zdrowego stylu życia.

Związek wychowania i profilaktyki jest oczywisty biorąc pod uwagę cztery aspekty procesu wychowania takie jak: wspomaganie, korygowanie, zapobieganie i kształtowanie (Garstka, 2015, s. 7–11). Według pierwszej koncepcji wychowanie to przede wszystkim wspomaganie rozwoju młodego człowieka, dlatego koncentruje się na naturalnych potrzebach i zadaniach rozwojowych, a rola wychowawców polega na wspierającym, towarzyszeniu młodym ludziom. Druga grupa to koncepcje koncentrujące się szczególnie na kształtowaniu postaw i cech charakteru uczniów, uwewnętrznieniu prospołecznych wzorów postępowania, wzbudzanie empatii, wzmacnianie pożądanых postaw, wyciąganiu konsekwencji z łamania zasad. Koncepcje z trzeciej grupy kładą nacisk na zapobieganie zagrożeniom, z jakimi mogą się stykać młodzi ludzie – rozwój będzie przebiegał prawidłowo, o ile będą skuteczne działania profilaktyczne, które zminimalizują zagrożenia i opóźnią inicjację w zakresie zachowań ryzykownych. Musi to być profilaktyka uniwersalna, skierowana do całej grupy uczniów, a także profilaktyka selektywna obejmująca młodzież z grup podwyższonego ryzyka. Czwarta grupa poglądów podkreśla rolę korygowania zachowań, przekonań i postaw młodych ludzi. Cztery podejścia do naczelných zadań wychowawczych są nierozłączne i wzajemnie się przenikają.

Obecnie każda szkoła jest zobowiązana do przygotowania i realizowania łącznie programu wychowawczo – profilaktycznego, w którym muszą znaleźć się elementy:

- wspomagania,
- rozwoju i kształtowania oczekiwanych społecznie postaw,

- zapobiegania, co odpowiada profilaktyce uniwersalnej i selektywnej,
- korygowania, obejmujące profilaktykę wskazującą, kierowaną do jednostek u których wystąpiły objawy zachowań dysfunkcyjnych.

Wskazanie pożądanych społecznie wartości, ich internalizacja oraz ochrona, stanowią stałe elementy wychowania. Profilaktyka i wychowanie mają ten sam naczelny cel, jakim jest zapewnienie prawidłowego rozwoju człowieka i opierają się na założeniu, że uczeń nie potrafi jeszcze samodzielnie dokonywać prawidłowych wyborów, dlatego prowadzenie dziecka ku dojrzałości jest zarówno wychowaniem jak i profilaktyką.

Wychowanie i profilaktyka dążą do zapewnienia optymalnych warunków dla rozwoju biologicznego, fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego, społecznego i duchowego. W sferze duchowej istotnym aspektem rozwoju jest nabywanie stabilnego systemu wartości oraz poczucie sensu życia i tożsamości czyli świadomości własnej odrębności.

2. Podsumowanie

Istnieje wiele powiązań między wychowaniem i profilaktyką, dlatego w najnowszej reformie systemu edukacji uwzględniono te zależności, zastępując dotychczasowe dwa odrębne programy w jeden szkolny program wychowawczo-profilaktyczny, co ma uzasadnienie psychologiczne, organizacyjne i ekonomiczne.

W najnowszej ustawie Prawo Oświatowe określono wychowanie jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i społecznej, które powinno być wzmacniane i uzupełniane działaniami z zakresu profilaktyki (art. 1 pkt 3). Działanie wychowawcze i profilaktyczne opierają się na tych samych podstawach aksjologicznych: w których skład wchodzi:

1. Zespół wartości opisujących osobę, są nimi: godność, rozumność, wolność, odpowiedzialność, zdolność do miłości i transcendencji.
2. Wartości związane z poszczególnymi „warstwami rozwojowymi człowieka” tj. z warstwą biologiczną związane są wartości witalne: zdrowie, ruch, wypoczynek oraz wartości i dobra materialne ułatwiające życie i zapewniające egzystencję.
3. Z warstwą psychologiczną związane są wartości poznawcze: wiedza, nauka, mądrość, twórczość.
4. Warstwa socjologiczna wyraża się w spontanicznym szukaniu przez młodego człowieka kontaktu z rówieśnikami, zainteresowaniem inną płcią, budowaniem związków uczuciowych, poszukiwaniem uznania i wspólnoty,

podejmowaniem działań na rzecz innych ludzi – podstawą rozwoju warstwy socjologicznej są wartości moralne (Konopczyński i in., 2017, s. 7–10).

Sądzić można, że każde pożądanе oddziaływanie wychowawcze jest jednocześnie działaniem profilaktycznym, ponieważ uzyskując jakieś wartościowe cechy, zapobiegamy jednocześnie powstawaniu cech niepożądanych. Wychowawcze wspieranie rozwoju jednostki zapobiega jednocześnie niepożądanym zjawiskom – a więc jest profilaktyką. Programy profilaktyczne są wyspecjalizowaną częścią działalności wychowawczej są ukierunkowane na zapobieganie konkretnym zjawiskom zagrażającym rozwojowi dziecka – wychowanie pełni więc funkcję profilaktyczną. Jak widać trudno jest oddzielić te dwa procesy dlatego zintegrowanie ich wydaje się słuszne z punktu widzenia współczesnej pedagogiki.

STRESZCZENIE: Od kilku lat obserwujemy w Europie oraz w Polsce wzrost zainteresowania działaniami profilaktycznymi wśród młodzieży szkolnej. Statystyki dotyczące ilości zjawisk patologicznych wśród młodzieży odnotowują wzrost spożycia alkoholu i innych środków psychoaktywnych, a także ataków agresji i różnych form przemocy. Są to zachowania ryzykowne, bo zwiększają prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń w rozwoju fizycznym i psychospołecznym, często zagrażają zdrowiu i życiu młodego człowieka. Współczesna szkoła jest zobligowana do działań profilaktycznych, które zostają włączone w proces edukacyjny i wychowawczy. Kierunki zmian w polskiej profilaktyce zainicjowane zostały reformą systemu edukacji w 2016 roku, a od 1 września 2017 roku nastąpiła reorganizacja działań profilaktycznych w polskich szkołach. W artykule podkreślono zasadność działań profilaktyczno-wychowawczych na terenie szkół oraz nowe tendencje w działaniach profilaktycznych, których celem jest zmniejszenie skali zachowań ryzykownych wśród młodzieży szkolnej. Artykuł ma charakter przeglądowy, ponieważ odnosi się do różnych koncepcji działań profilaktycznych, które realizuje współczesna szkoła, włączając w proces edukacyjno-wychowawczy treści profilaktyczne.

SŁOWA KLUCZOWE: profilaktyka, wychowanie, wartości, młodzież, szkoła, reformy

ABSTRACT: For several years now, we have been observing a growing interest in prevention activities among schoolchildren in Europe and Poland. Statistics on the number of pathological phenomena among young people indicate an increase in the consumption of alcohol and other psychoactive substances, as well as attacks of aggression and various forms of violence. These behaviors are considered risky because they increase the potential for physical and psychosocial development disorders and often endanger the health and life of young people. Modern school is obliged to take preventive measures, which are included in the educational process. The directions of changes in Polish prophylaxis were initiated by the reform of the education system in 2016, and on September 1, 2017, there was a reorganization of prophylaxis activities in Polish schools. The article highlights the legitimacy of preventive and upbringing activities in schools and new trends in prophylaxis activities which aim to reduce the scale of high-risk behaviors

among schoolchildren. The article has a review character, because it refers to different concepts of prevention activities, which are implemented by modern school, including preventive content in the educational process.

KEYWORDS: prevention, education, values, youth, school, reforms

Bibliografia

- Borowik, J. (2006). Młodzież a oferta współczesnego życia – zagrożenie, anomia, zagubienie, nadzieja. W B. Bykowska & M. Szulc (Red.), *Zagrożenia współczesnej młodzieży polskiej – W poszukiwaniu tożsamości (praca zbiorowa)* (s. 79–84). Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Borucka, A. (2011). Koncepcja resiliencji. Podstawowe założenia i nurty badań. W W. Junik (Red.), *Resilience: Teoria, badania, praktyka* (s. 12–16). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Borucka, A., & Ostaszewski, K. (2008). Koncepcja Resilience: Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. *Medycyna Wieku Rozwojowego. Kwartalnik Instytutu Matki i Dziecka*, 12(12), 587–597.
- Borucka, A., & Pisarska, A. (2013). *Koncepcja resiliencji – czyli jak pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka*. Pobrano z <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6132>.
- Dubis, M. (2014). Wartości i style życia młodzieży. *Jagiellońskie Studia Socjologiczne*, 2014(1), 35–45. Pobrano z <http://www.ejournals.eu/pliki/art/3753/pl>.
- Garstka, T. (2015). *Model czterech aspektów wychowania w praktyce*. Pobrano z <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6199>.
- Gaś, Z.B. (1995). *Pomoc psychologiczna młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Grzelak, S., Sala, M., Czarnik, S., Paż, B., Balcerzak, A., & Gwóźdź, J. (Red.). (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych. Jak wspierać młodzież w podróży życia?* Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jessor, R. (1987). Problem-Behavior Theory, Psychosocial Development, and Adolescent Problem Drinking. *British Journal of Addiction*, 82(4), 331–342.
- Junik, W. (2011). Wstęp. W W. Junik (Red.), *Resilience: Teoria, badania, praktyka* (s. 3–5). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.

- Konopczyński, M., Borowik, J., Chlebowski, P., Kolemba, M., Szorc, K., Szada-Borzyszkowska, J., & Wieczorek, M. (2017). *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej. Materiały szkoleniowe dla nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych*. Pobrano z <https://www.ore.edu.pl/wp-content/plugins/download-attachments/includes/download.php?id=6191>.
- Kozłowski, P. (2016). *Wartości, cele i plany życiowe młodzieży nieprzystosowanej społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (2003). Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości. W K. Konecki & I. Werbiński (Red.), *Edukacja, kultura, teologia. Studia ofiarowane Księdzu Profesorowi Jerzemu Bagrowiczowi z okazji 65. Rocznicy urodzin* (s. 119–127). Toruń: Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Łoś, M., Hawrot, A., Grzelak, S., & Balcerzak, A. (2017). *Mapa czynników ryzyka i chroniących młodzież przed zachowaniami ryzykownymi. Raport I z badań NPZ.XI_17.2017* (Nr NPZ.XI_17.2017). Pobrano z Instytut Profilaktyki Zintegrowanej website: <https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/10/raport-i-mapa-czynnikow-ryzyka-i-chroniacych-mlo-dziez-przed-zachowaniami-ryzykownymi.pdf>.
- Makara-Studzińska, M. (2007). *Zachowania ryzykowne młodzieży a wiktymizacja w dzieciństwie. Rozprawa habilitacyjna*. Akademia Medyczna, Lublin.
- Maklewski, A. (2019). Młodzież a substancje psychoaktywne. W M. Gwiazda & M. Grabowska (Red.), *Młodzież 2018* (s. 234–255). Warszawa: Centrum Badań Opinii Społecznej, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Malorny, I. (2016). *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków: Strategie profilaktyczne i interwencyjne podejmowane w środowisku lokalnym*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2013). *Profilaktyka narkomanii w szkołach: Informacje o wynikach kontroli* (Nr KPB-4101-01-00/2012). Pobrano z Najwyższa Izba Kontroli website: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,5334,vp,6917.pdf>.
- Porzak, R. (Red.). (2019). *Profilaktyka w szkole: Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybysz-Zaremba, M., & Butvilas, T. (2014). Profilaktyka narkotykowa w szkole. *Pedagogika Społeczna.*, 3(53), 105–117.
- Remiszewska, Z. (2016). Aksjologiczne aspekty wychowania. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny.*, 35(1), 85–97.

- Szymańska, J. (2015). *Programy profilaktyczne: Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki* (Wyd. 4.). Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz.U. 2017 poz. 59 § (2017).
- Woynarowska, B. (2005). Profilaktyka. W T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4, P* (T. 4, s. 943–946). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

Олена Пехота, Віра Вихрущ

ORCID ID: 0000-0001-9089-7138; 0000-0003-3469-2343

РОЗВИТОК ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH OSOBY DOROSŁEJ

DEVELOPMENT OF LIFE SKILLS OF AN ADULT

На Всесвітньому форумі з освіти, який відбувся в 2000 р. в Дакарі (Сенегал), уряди 164 країн прийняли документ під назвою «Дакарська рамка дій. Освіта для всіх: виконання наших загальних зобов'язань». Сформулювавши в ньому перспективу порядку денного, учасники форуму визначили шість широких цілей у галузі освіти, досягнення яких було намічено на 2015 р. У зв'язку із цим ЮНЕСКО почала публікацію випусків Всесвітньої доповіді з моніторингу освіти для всіх (ОДВ), призначеного відстежувати прогрес, виявляти проблеми, що зберігаються, і розробляти рекомендації для глобального порядку денного у сфері сталого розвитку до 2015 р. У Всесвітній доповіді з моніторингу програми «Освіта для всіх», яку щорічно готує незалежна група експертів і публікує ЮНЕСКО, представлений огляд глобального прогресу в досягненні шести цілей ОДВ: Освіта для всіх: чи слідуємо ми наміченим курсом (2002); Гендерні проблеми і освіта для всіх: семимильними кроками до рівності (2003/2004); Освіта для всіх: імператив якості (2005); Грамотність,

життєва необхідність (2006); Міцні основи: виховання і освіта дітей молодшого віку (2007); Освіта для всіх до 2015 р.: Чи досягнемо ми успіху (2008); Подолання нерівності: важлива роль управління (2009); Охопити знедолених (2010); Прихована криза: збройні конфлікти і освіта (2011); Молодь і навички: освіта повинна працювати (2012); Викладання та навчання: забезпечення якості для усіх (2013/2014).

За період після 2000 р. світ домігся величезного прогресу у проблемі ОДВ, але поставлені завдання допоки ще не виконані. Незважаючи на усі зусилля урядів, громадськості та міжнародної спільноти, світ ще не досяг цілей освіти для усіх. За словами Генерального директора ЮНЕСКО Ірини Бокової, «після 2000 р. вдалося зробити дуже багато, але для забезпечення якісної освіти та навчання для всіх впродовж усього життя нам належить зробити набагато більше. Надійніших і перспективних інвестицій в права і гідність людини, в соціальну інклюзивність і стійкий розвиток просто не існує. Накопичений з 2000 р. досвід свідчить про те, якого прогресу можна досягти – ми повинні опиратися на нього, щоб домогтися більшого» (ЮНЕСКО, 2015, с. II).

Результативність освіти дорослих є проблемою у сучасній андрагогіці через такі причини:

- не існує загальноприйнятих критеріїв результативності освіти дорослих, тобто її дескрипторів;
- не існує узгодженості між загальноєвропейськими та вітчизняними компетентностями професійної освіти людини на етапі професійної підготовки;
- в межах вітчизняної андрагогіки присутні різночитання щодо показника професійної готовності – «компетентності» та системи компетентностей.

Черезказані суперечності вважаємо за необхідне у визначенні результативності освіти дорослих орієнтуватися на систему дескрипторів, які базуються на взаємозв'язку знань – умінь та навичок – компетентностей.

З огляду на існування зазначених вимог актуальною є проблема сумісності вищої освіти в Україні із Рамковою структурою кваліфікацій Європейського простору (Локшина, 2009, с. 309).

Для оцінювання компетентностей дорослих важливим є схвалення Європейською асоціацією освіти дорослих (European Association for the Education of Adults – ЕАЕА) результатів Програми з міжнародного оцінювання компетентностей дорослих (Programme for the International Assessment of Adult Competencies – РІААС). Ця програма є міжнародним

дослідженням Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), що проводиться у 24 країнах і спрямоване на визначення пізнавальних та основних навичок, які повинна мати людина для досягнення успіху на будь-якому робочому місці. Зібрані дані допомагають урядам в оцінюванні, моніторингу та аналізі рівня і розподілі навичок серед дорослих. Вони чітко вказують на те, що Європа повинна інвестувати в освіту дорослих, а країни-члени Ради Європи – діяти разом вже зараз.

Загальноєвропейської дискусії про навички та компетентності дорослих, усвідомлення потреби інвестування навчання дорослих доводять необхідність безперервного навчання у Європі, підкреслюючи міцний позитивний зв'язок між участю у навчанні дорослих та знаннями і навичками: нам потрібна «Європа, що навчається», де кожен хоче і може вчитися.

Публікація Програми з міжнародного оцінювання компетентностей дорослих свідчить, що допоки держави не в змозі змінити минуле, політика, спрямована на забезпечення високої якості можливостей для навчання впродовж життя, може сприяти тому, що дорослі у майбутньому підтримуватимуть свої навички та вміння. Оцінювання показує, що в середньому 20 % дорослого населення ЄС мають низький рівень базових знань та вмінь. Необхідно негайно вжити заходів для покращення грамотності по всій Європі. Крім того, людина має схильність втрачати навички, не використовуючи їх впродовж багатьох років. Тому РІААС доводить, що розрив у грамотності та знаннями між поколіннями зростає. Рівень і розподіл навичок помітно відрізняється у різних країнах, у межах самих країн та між поколіннями. Результати оцінювання показують необхідність заохочення знедолених дорослих до покращення знань та ЕАЕА заявляє, що вона застосовує інноваційні підходи із залученням громадськості, а також використовує інвестиції, щоб дістатися до таких дорослих учнів.

Освіта дорослих є ключовою для здобуття більшої кількості навичок, вмінь, знань та компетентностей у Європі. Вона має потенціал для підвищення конкурентоспроможності та можливостей для працевлаштування, а також демократії, інклюзії, здоров'я та добробуту. Тому ЕАЕА підкреслює важливість таких рекомендацій:

- державні інвестиції у навчання дорослих (як свідчать результати оцінювання, державні інвестиції в освіту і навчання дорослих мають вирішальне значення, особливо для тих, хто покинув освіту без кваліфікації, і для тих, хто живе у бідних сім'ях. У поєднанні із кампаніями та кар'єрним зростанням, інвестиції в інфраструктуру та підготовку

персоналу для освіти та навчання дорослих, а також у саме навчання і курси, є необхідними);

- європейські та національні кампанії підкреслюють особисту та соціальну користь неформальної освіти (занадто часто освіту і навчання представляють як потребу та зобов'язання осіб, які є далекими від тих, хто має негативний досвід навчання. Неформальна освіта дорослих має можливість дістатися саме до тих людей, які далекі від формальної системи освіти та освітніх досягнень);

- завдання базових навичок та вмінь у тісній співпраці із організаціями громадянського суспільства (грамотність як континуум, а саме комплексне навчання впродовж життя, що включає навички обчислення, ІТ-навички, громадянську і фінансову грамотність, є найбільш значущою основою для активної участі у мінливому суспільстві. Для вирішення проблеми, що стосується усієї Європи, а саме низького рівня базових знань та умінь в осіб різного віку, рекомендується тісна співпраця між урядовими організаціями та організаціями громадянського суспільства, щоб підвищити обізнаність та виробити стратегії і вжити відповідних заходів);

- один крок до ініціативи освіти дорослих (буде задіяно у навчанні певну кількість чи відсоток населення, надаючи знання та вміння рівня середньої школи, залучаючи усіх зацікавлених учасників);

- підтвердження потенційної ролі освіти дорослих, яку вона може виконувати у час кризи (особисту та соціальну) (участь у навчальній діяльності може забезпечити стабільні часові рамки, співтовариство, можливість для переорієнтації, безпечне місце, новий виклик, соціальне визнання і, нарешті, є важливим інструментом для розширення прав та можливостей);

- створення єдиних (узгоджених) систем навчання впродовж життя (повинна існувати можливість для усіх не лише для підняття на наступний рівень, але й для зміни напрямку. Ці системи можуть стати для людей стимулом для продовження своєї освітньої кар'єри. Об'єднання інформального та неформального навчання у Національну систему кваліфікацій є важливим кроком уперед).

Європейська асоціація освіти для дорослих рекомендує створення інтегрованої системи з акцентом на визнанні попереднього навчання. Крім того, індивідуальне навчання та навчальні курси повинні визнаватися як кваліфікація, що може заохотити набагато більше людей стати на шлях освіти.

– звернення до недостатньо представлених груп (недостатньо представлені групи і можливі цільові групи можуть вимагати особливих методів та заходів для залучення їх до навчання (наприклад, мігранти, літні люди, ув'язнені). Один формат не може підходити усім, навчальні пропозиції повинні бути спеціально підлаштовані та спрямовані на певні групи. На жаль, часто інноваційні та успішні проекти, створені з метою залучення певних груп, тривають недовго через короткий термін фінансування, а їх методологія не враховується);

– співпраця зацікавлених учасників, які діють узгоджено і одночасно на різних рівнях (для того, щоб досягти більшої участі та подолати бар'єри на шляху до навчання, необхідне партнерство на різних рівнях та тісна співпраця із організаціями громадянського суспільства. Фінансування таких організацій має вирішальне значення, бо вони здатні дістатися до самих дорослих учнів).

Окрім вищезгаданих організацій, існує ряд інших суб'єктів, що мають сприяти розвиткові освіти дорослих у Європі:

– соціальні партнери: представники роботодавців та працівників можуть бути рушійною силою в освіті та підготовці дорослих;

– компанії: кваліфіковані працівники, чії компетентності є актуальними, та які мають шанс розвиватися професійно у рамках своєї компанії, є основними перевагами підприємств. Компанії, які вкладають кошти в навчання і освіту дорослих, мають сьогодні більше шансів вижити і процвітати на конкурентних ринках;

– малі та середні підприємства: інвестиції в навчання часто є проблемою для малого та середнього бізнесу (обмежений час, особисті та фінансові ресурси). Але існує велика кількість прикладів передового досвіду у вирішенні таких проблем з метою підвищення їх конкурентоспроможності.

З огляду на різноманітні особистісні компетентності, відмінні між собою освітні потреби дорослих мають задовольнятися шляхом гарантування рівності й доступу тих груп, які через недоліки освітнього характеру, спричинені особистими, соціальними, культурними або економічними обставинами, потребують особливої підтримки для реалізації свого освітнього потенціалу.

У цьому контексті головними цілями довідкової Європейської рамкової структури кваліфікацій (ЄРСК) як міжнародного документа є:

– виявляти і визначати ключові компетентності, що є необхідними для самореалізації, активної громадянської позиції, соціальної злагоди і здатності до працевлаштування у суспільстві знань;

- підтримувати діяльність держав-членів, спрямовану на забезпечення того, щоб до завершення стартової освіти та професійної підготовки молоді люди розвинули свої ключові компетентності до рівня, який би озброїв їх для дорослого життя і заклав основу для подальшого навчання й праці, та щоб доросле населення було в змозі розвивати і оновлювати свої ключові компетентності впродовж усього життя;

- бути для політиків, організаторів освіти, роботодавців і самих дорослих учнів, орієнтиром європейського рівня, підтримуючи національні та європейські зусилля у напрямі спільно погоджених цілей;

- бути системою координат для подальшої діяльності на рівні Співтовариства у рамках як програми роботи «Освіта і професійна підготовка – 2010», так і Програм Співтовариства з питань освіти і професійного навчання.

Ключові компетентності у довідковій Європейській рамковій структурі кваліфікацій (ЄРСК) визначаються як сполучення знань, умінь, навичок та ставлень, що відповідає контексту. Ключові компетентності є необхідними усім індивідам для самореалізації та розвитку, активної життєвої позиції, соціальної інтеграції й працевлаштування.

Довідкова рамкова структура встановлює такі вісім ключових компетентностей/умінь-навичок:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки;
- цифрова обчислювальна компетентність;
- уміння вчитися;
- соціальна і громадянська компетентності;
- ініціативність та підприємливість;
- культурна освіченість та виразність.

Усі ці ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них може бути корисною для успішного життя дорослого у суспільстві знань. Багато із компетентностей накладаються одна на іншу та є взаємопов'язаними: аспекти, значущі для однієї сфери, підтримуватимуть компетентність у іншій. Компетентність щодо таких фундаментальних базових умінь, як володіння мовами, грамотність, уміння оперувати числами і застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), є важливим підґрунтям для навчання, а вміння вчитися допомагає у всіх сферах навчальної діяльності. Є низка аспектів, які є ключовими в межах

усієї Довідкової рамкової структури: критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, здатність розв'язувати проблеми, уміння оцінювати ризики, рішучість і конструктивне управління почуттями – кожен з них виконує свою роль у кожній із восьми ключових компетентностей.

Разом з тим, ключові компетентності для навчання упродовж життя, сформульовані у рамковому документі про освіту для країн ЄС «Рекомендація Європейського Парламенту і Європейської Ради від 18 грудня 2006 р. щодо ключових компетентностей для навчання упродовж життя» (European Union, 2006, р. 10), є орієнтиром для визначення оптимального змісту і спрямованості освіти для різних категорій дорослих. Виконуючи обидві свої функції – соціальну та економічну – освіта дорослих має відігравати провідну роль у забезпеченні того, щоб громадяни Європи оволодівали тими необхідними ключовими компетентностями/уміннями-навичками, які нададуть їм змогу гнучко адаптуватися до таких змін.

З огляду на соціальну функцію освіти для різних категорій дорослих віковий підхід вимагає орієнтації освітнього процесу на норми розвитку дорослого, врахування закономірностей його психічного розвитку, що дозволяє виявити специфічні вікові ресурси дорослого. Дослідниками (Б. Анан'єв, Л. Анциферова, А. Бодальов, С. Вершловський, Ю. Кулюткин, С. Рубінштейн, Г. Сухобська та ін.) визначають такі закономірності психофізичного розвитку дорослих:

- чергування стабільних і кризових фаз: дорослість включає кризу середини життя, дві стабільні фази: ранню дорослість і середню дорослість);
- гетерохронність (нерівномірність розвитку психічних функцій людини впродовж усього життя): після 30–35 років відбувається поступове зниження невербальних функцій, а вербальні починають прогресувати, досягаючи високого рівня після 40–45 років; у дорослих, наприклад, спостерігається не тільки зниження пам'яті, але і значне підвищення показників уваги, зниження швидкості переробки інформації, поглиблення критичності мислення;
- кумулятивність: накопичення змін у психіці, приведення дорослих до нової якості інтелекту – до мудрості, яка розуміється як експертні знання про фундаментальні життєві закони і реалії;
- провідна роль соціокультурного контексту: позитивний вплив активного способу життя та особистісної позиції дорослого на характер його психічного розвитку.

Освітня реформа згідно з Законом України «Про освіту» (2017) визначає сутність і спрямованість освіти і передбачає, що головною метою навчання стане не отримання суми знань, а оволодіння певним набором компетентностей та наскрізних умінь. Закон визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність».

Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих в Європі та світі Закон передбачає три її види: формальну, неформальну та інформальну. Він регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти.

Саме в цій редакції Закону вперше з'являється стаття 18. «Освіта дорослих». У ній зазначено, що освіта дорослих є складовою освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки (Закон «Про освіту», 2017).

Під час дискусій між представниками влади, наукової спільноти і громадських організацій обговорюється стан та перспективи розвитку законодавчої бази у сфері освіти дорослих, зокрема перспективи розроблення і реалізації Закону України «Про освіту дорослих». Також сьогодні активно обговорюються існуючі практики і досвід роботи провайдерів освіти дорослих в цілому щодо їх законодавчої підтримки. Важливими напрямами та темами обговорення стали визнання неформальної освіти дорослих в Україні, шляхи об'єднання зусиль провайдерів освіти дорослих, громади і влади, інструменти фінансування, моделі та функції центрів освіти дорослих і, головне, нагальна необхідність існування закону.

Закон «Про освіту дорослих» встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи освіти дорослих та разом з іншими законами у сфері освіти забезпечує право особи на освіту впродовж життя. Ним створюються умови для посилення співпраці державних органів, бізнесу, закладів освіти з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу, для самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях (Кремень, 2018, с. 9–11).

Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні має свої особливості. На сьогоднішній день їй у зв'язку із відсутністю офіційних документів пощастило бути вільною від обов'язкових навчальних планів, погодження з різноманітними інстанціями та суворого їх дотримання. Така академічна свобода на даному етапі дала можливість щоразу будувати програми по-новому, орієнтуючись на освітні потреби цільових груп і конкретної аудиторії, впроваджуючи інновації різного характеру, постійно експериментуючи. З іншого боку, ця свобода накладає велику відповідальність на провайдерів з неформальної освіти дорослих, дотримання стандартів якості, які ними самостійно визначаються.

В аналізі умов існування неформальної освіти дорослих в Україні необхідно виходити з європейської традиції її розуміння, покладаючись на спільне її визначення від фахівців Ради Європи та Європейської Комісії. Вони трактують неформальну освіту як «...будь-яку організовану поза формальною освітою діяльність, яка доповнює формальну освіту, забезпечуючи освоєння тих умінь і навичок, які необхідні для соціально та економічно активного громадянина країни. При цьому така освітня діяльність має бути структурованою, мати освітню мету, певні часові рамки, інфраструктурну підтримку і повинна відбуватися усвідомлено. Отримані знання, як правило, не сертифікуються, хоча це є можливим». Це визначення включає багато вимірів та контекстів, які важливі для об'ємного розуміння феномену неформальної освіти (European Union, 2006).

У порівнянні з ситуацією навіть кілька років тому словосполучення «неформальна освіта дорослих» видавалося не дуже поширеним. Крім того, досить часто в Україні її сприймають некоректно, розуміючи під нею або випадковий набір ігор та вправ, спрямованих винятково на розвагу, або занадто обмежену сферу навичок ораторського мистецтва чи роботи в команді. І хоча таке вузьке розуміння іноді, на жаль, дійсно відповідає практиці неформальної освіти в деяких проєктах, але воно не відповідає європейській традиції трактування цього поняття.

Якщо інші форми освіти визначено достатньо чітко, то з приводу неформальної освіти відносний компроміс у світі дослідників та практиків був досягнутий не так давно. Через низку відмінностей у традиціях неформальної освіти різних країн, а також через відносну новизну самого феномену неформальної освіти межі трактування цього поняття були та частково лишаються досить широкими. Ще більшої розмитості цьому поняттю додає той факт, що на даний момент відсутнє будь-яке визначення неформальної освіти саме на юридичному рівні. Втім варто зауважити,

що на сьогодні дискусія про визнання неформальної освіти на державному рівні в Україні відчутно активізувалася. З одного боку, у поглядах можна зустріти точку зору, що неформальна освіта взагалі не має будь-яких рамок чи структури. З іншого – досить велика кількість долучених до цього питання осіб наполягає на необхідності стандартизації чи, навіть, акредитації неформальної освіти (Лук'янова, 2017).

Вперше використання терміну «неформальна освіта» датують 1968 р., коли це поняття було введено у книзі американського педагога й економіста Філіпа Кумбса під назвою «Світова освітня криза: системний підхід» (Кумбс, 1970).

В Європі перші формати неформальної освіти в їх сьогодинішньому розумінні з'явилися у Швеції, саме скандинавські країни досі вважаються лідерами європейського континенту у сфері неформальної освіти та освіти дорослих в цілому.

Проблеми із розумінням важливості та ефективності неформального навчання призвели до декларування у 1996 р. теми «освіти впродовж всього життя» на рівні Організації Безпеки і Співпраці в Європі (ОБСЄ). На даний момент одними з головних організацій, які працюють у сфері дослідження, розвитку та визнання неформальної освіти на європейському рівні, є молодіжний відділ Ради Європи, тренерський пул Ради Європи та ресурсні центри за підтримки Європейської комісії.

Упродовж останніх двадцяти років питання неформальної освіти стали дуже актуальними у багатьох країнах. Такий інтерес пов'язаний із цілою низкою змін, які наразі відбуваються майже у всьому світі. На рівні суспільного розвитку світ загалом стає все більш дуалістичним. З одного боку, пропагуються демократія і плюралізм, а з іншого, культивується національна самобутність та навіть певний догматизм у релігійних, культурних та гендерних питаннях. З іншого боку, формальна освіта не завжди здатна навчити адекватному способу існування в таких неоднозначних умовах і ще рідше формує компетентності, необхідні сучасному громадянину для гармонійної комунікації в суспільстві. Тому в багатьох європейських державах неформальна освіта все частіше позиціонується насамперед у сфері громадянської освіти або освіти для демократичного громадянства.

Через глобалізацію та інтенсифікацію міграції та поліетнічності цілої низки держав європейські суспільства стають все більш полікультурними. Етнічної та культурної гомогенності цільової аудиторії в освіті вже немає. Як свідчать результати великих міжнаціональних досліджень якості

формальної освіти (PISA, IGLU, TIMSS тощо), школи не завжди у змозі продуктивно використовувати таку різноманітність. Для неформальної освіти відкривається принципово нова ніша роботи заради сприяння мирній міжкультурній взаємодії, формування толерантного ставлення до «іншого» та подолання проявів ксенофобії. Саме ця ніша на сьогодні дуже активно розвивається цілою низкою держаних програм і проєктів неурядових організацій у багатьох країнах світу, і в Україні також: ICAP «Єднання», DVV International в Україні, Міжнародний центр неформальної освіти (Київ), в тому числі Центр «Європейська освіта дорослих».

На жаль, рішення щодо стратегічних напрямів розвитку формальної освіти часто приймаються вузьким колом людей без реального залучення думки громадськості. Неформальна освіта навпаки пропонує більш гнучкий підхід до процесу навчання, забезпечуючи активну участь своїх учасників у формуванні програм навчання та роблячи змісти навчання більш плюралістичними.

Аналіз показує, що усі названі аспекти політичного, економічного та соціального розвитку суспільства призводять до того, що неформальна освіта не тільки підтверджує своє право на існування як у сучасному світі, так і в Україні, а й поступово стає його невід'ємним регулятивним складником, особливо у питаннях миру. Від послідовного усвідомлення політик миру суспільство перейшло до визначення шляхів, засобів, вироблення у громадян навичок творення та забезпечення миру.

Глобальні економічні, політичні та соціальні зміни, які відбулися в світі від початку 90-х рр. ХХ ст. і характеризуються сьогодні як явище світової глобалізації, спричинили проблеми, пов'язані з відсутністю у молодих людей навичок швидкої адаптації до соціальних змін та самостійного прийняття рішень, здатності долати життєві труднощі, медіації як способу мирного вирішення конфліктів. Ситуація, що склалася, сприяла виникненню широкої міжнародної зацікавленості до розроблення і впровадження освітніх програм з розвитку життєвих навичок жити в мирі, у мирній міжкультурній взаємодії, що особливо важливо для дорослого населення.

Перший значний крок в цьому напрямі був здійснений Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), яка ініціювала реалізацію першого міжнародного проєкту «Навчання життєвим навичкам». Під життєвими навичками розумілася здатність до адаптивної та позитивної поведінки, завдяки якій особистість може подолати щоденні життєві труднощі. Розроблена програма спрямована на допомогу дітям і молодим людям

у набутті навичок, необхідних для вирішення певних проблем у сучасному житті, а також для розвитку здатності до самозахисту в разі прояву тиску і насилля (Європейська асоціація освіти дорослих, 2019). Життєві навички сприяють розвитку таких цінних особистих якостей, як миролюбність, толерантність, чуйність, оптимізм, стресостійкість, а також зменшенню рівня агресії та створенню сприятливого психологічного клімату у соціальному середовищі. Масове впровадження у закладах освіти програм розвитку життєвих навичок через кілька років сприятиме зменшенню рівня агресії у суспільстві та розбудові стійкого миру в державі. До життєвих навичок, які сприяють розвитку миролюбності, належать такі: самоусвідомлення та самооцінки; ефективної комунікації; кооперації; керування стресами; емпатії; асертивності (неагресивної впевненості); розв'язання проблем і ухвалення рішень; запобігання ескалації та розв'язання конфліктів; пошуку консенсусу і примирення.

Одним з інструментів даного проекту став документ «Навчання життєвим навичкам у школах». Мета документу, який був розроблений в 1993 р. й доповнений у 1997 р., полягає у визначенні основних напрямів розвитку програм з навчання життєвим навичкам у школах. В ньому розглядаються як концептуальні теоретичні, так і практичні аспекти цієї проблематики. Він передбачає залучення різних соціальних інститутів, які займаються розробкою шкільних навчальних програм, освітніх програм у сфері охорони здоров'я і соціальної роботи, до створення і запровадження програм підготовки учнів до життя. Не менш важлива ця проблема і для різних категорій дорослого населення. Перша частина документу містить обґрунтування розвитку життєвих навичок для соціально-психологічного розвитку особистості і стратегічну цінність впровадження системи навчання життєвим навичкам у школах – в першу чергу. Друга частина представляє собою рекомендації щодо розвитку і запровадження програм у школах. Вона складається з таких компонентів: розвиток інфраструктури для впровадження даного типу програм; формування мети, завдань і стратегій розвитку програм; розробка методичних матеріалів; підготовка тренерів (навчання учителів); пілотна апробація та оцінка програм; запровадження програм; постійно діюча підтримка програм.

ВООЗ запропонувала п'ять основних компонентів, які повинні бути включені до шкільної програми навчання життєвих навичок: самоповага і емпатія; навчання і міжособистісні стосунки; прийняття рішень і вирішення проблеми; творче і критичне мислення; уміння справлятися з емоціями і стресом (Навички заради здоров'я, 2004).

Сьогодні автори й дослідники-експерти програм навчання життєвих навичок визначають вісім принципів, які є їх основою: всебічність програм; залучення батьків до участі в програмах; тренінговий підхід; співпраця; культурна адекватність; оцінка ефективності програм; загальнолюдські цінності; зв'язок програм із соціумом. Сучасна практика свідчить, що програми з навчання життєвих навичок підлітків повинні стати обов'язковою складовою як у шкільному навчанні, так і в системі неформальної освіти дорослих. Такі програми розробляються і запроваджуються як державними інститутами освіти, так і громадськими організаціями та приватними особами, які пропонують їх державним органам влади, отримують відповідну акредитацію і виступають партнерами закладів освіти у реалізації цих програм.

На сьогоднішній день найбільша кількість програм з навчання життєвим навичкам існує в національній системі освіти США. Однією з перших у цьому напрямі стала програма «The Million Dollar Machine: Life Skills Enrichment Program» (MDM), яка була розроблена Кентом Девісом і Девідом Гоуеллом та запроваджена у навчальні плани в 1987 р. Вона є частиною навчального плану в 25-ти штатах. Більш ніж 100 тис. учителів викладають цей курс. Підготовку за нею пройшли 2,5 млн. учнів. У 1989 р. ця програма отримала нагороду «The Private Sector Initiative». Її складові орієнтовані на розвиток самооцінки, комунікативних навичок, уміння приймати рішення, здатність сказати «ні».

Іншою найбільш поширеною програмою з навчання життєвим навичкам є програма «Life Skills for Kids» (організація «Advocates for Youth»). Вона спрямована на розвиток учнів через підвищення самооцінки та відповідальності; формування мотивації навчання; розвиток прагнення до самоосвіти протягом життя; розвиток позитивних соціальних навичок, критичного мислення і навичок прийняття рішень самозахисту від негативного впливу; взяття на себе відповідальності за майбутнє планети і людства. В рамках цієї програми існують спеціально розроблені тренінгові курси для учителів, освітні семінари для батьків, різні напрями діяльності учнів як у шкільному процесі, так і поза його межами. Видані різні інформаційні посібники, відео- та аудіопродукція.

Популярною факультативною програмою є «The 3 R's of Growing Up». Її концепція базується на ідеї, що кожен підліток повинен бути відповідальним, уміти робити позитивний вибір, поважати себе. Робота за нею передбачає перегляд спеціально розроблених відеофільмів, обговорення тем з використанням рольових ігор. Навчання на основі розвитку

життєвих навичок менш за все орієнтовано на знання, директивні підходи щодо навчання, пасивність учнів, стимулювання тиші під час занять, механічне запам'ятовування, письмові завдання, читання підручників, негативні оцінки і суперництво. Натомість пріоритетами навчання на основі розвитку життєвих навичок є встановлення балансу між знаннями, ставленнями та навичками; конструктивістські (центровані на учнях) підходи, інтерактивні методики; кооперацію та демократичність, урахування потреб і вікових можливостей учнів, на делікатне ставлення до індивідуальних відмінностей і гендерних проблем (Здоров'я через освіту, 2018).

Одним із різновидів програм навчання життєвим навичкам є спеціальні освітні програми з формування здорового способу життя. В такій інтерпретації уміння вести здоровий спосіб життя розглядається як сукупність необхідних життєвих навичок. Усі ці аспекти знайшли певне відображення в удосконаленні змісту освіти та навчально-виховного процесу і у сучасних загальноосвітніх закладах України. Наприклад, у рамках шкільної освіти 5–6 квітня 2019 р. на базі комунальної установи «Білокуракинський районний методичний кабінет» відбувся дводенний тренінг «Життєві навички для активного громадянства». Тренінг є складовою частиною проекту «Посилення участі підлітків у житті школи і громади», який реалізується в Луганській області за сприяння Міністерства освіти і науки України, представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) та громадської організації «Дитячий фонд «Здоров'я через освіту» в межах моделювання концепції «Безпечна і дружня до дитини школа».

Особливого значення сьогодні набувають соціальні навички, зокрема, навички ефективної комунікації, групової взаємодії, у тому числі й мережевої. В умовах постійних змін, які відбуваються у суспільстві, доросла людина також потребує особливих навичок, що формують здорову самооцінку, підвищують її стресостійкість, допомагають у досягненні цілей. Саме тому на межі століть активно досліджується феномен та визначення поняття «життєві навички», а також виникла педагогічна технологія, яка називається «Освіта на Основі розвитку Життєвих Навичок» (ООЖН) (Здоров'я через освіту, 2018).

Життєві навички – дослівний переклад з англ. «life skills». Проте в англійській мові «skills» означає не лише навички (вміння, відпрацьовані до автоматизму), а й здатність до чогось або компетентність. Тому термін «життєва компетентність» був би точнішим, але в пострадянських країнах прийнято термін «життєві навички», і тому ми надалі

використовуватимемо його, розуміючи під життєвими навичками низку психологічних і соціальних компетентностей, які допомагають людині бути в гармонії зі своїм внутрішнім світом і будувати продуктивні стосунки із соціальним оточенням та зовнішнім світом. За визначенням ВООЗ, життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя (Європейська асоціація освіти дорослих, 2019).

Чітко визначеного переліку життєвих навичок не існує – їх налічують близько двадцяти: навички ухвалення рішень; комунікативні навички; навички вираження почуттів і керування ними; навички критичного мислення; навички усвідомлення негативних впливів і тиску з боку інших осіб, а також навички опору їм (здатність сказати «ні» наркотикам, алкоголю, тютюнопалінню, раннім сексуальним стосункам тощо); навичка постановки цілей та ін.

Не існує і єдиної загально визнаної класифікації життєвих навичок. Найчастіше життєві навички об'єднують у дві групи: внутрішньоперсональні (психологічні) та міжперсональні (комунікативні) навички. Внутрішньоперсональні навички поділяють на інтелектуальні (когнітивні) та емоційно-вольові (рис. 1).



Рис. 1. Життєві навички (Онлайн-курс з методики розвитку соціальних навичок, 2018).

Проект «Життєві навички для Європи» (LSE) спрямований на покращення надання базових навичок у Європі шляхом пояснення, подальшого розвитку удосконалення підходу до життєвих навичок. Кінцевими

бенефіціарами проектує представники неблагонадійних сімей, біженці та люди, які чинять опір «іноземцям» імжкультурному обміну. Проект LSE пояснює, розвиває й удосконалює підхід до життєвих навичок з метою підтримки трьох різних груп:

- представники з неблагонадійних сімей, у яких мало можливостей вирватися з пастки з низькими навичками, і їм часто не вистачає ноу-хау для доступу до соціальних послуг, належного медичного обслуговування, яке виходить за рамки терміновості, й демократичної участі;
- біженці, яким треба не тільки вивчити мову, якою необхідно спілкуватися, але й набути знання про те, як адаптуватися до життя в новій країні;
- «корінне» населення Європи, яке агресивно реагує на «іноземців» через ксенофобські й насильницькі дії.

Щоб підтримати ці три групи в доступі до навчання та інших послуг, розширити їхню участь в демократическому суспільстві та розвинути краще міжкультурне взаєморозуміння; партнеризапрошують надавачів послуг і політиків для розробки комплексних пропозицій навчання. Вони повинні поєднувати базові й цифрові навички з вирішенням проблем, критичним мисленням і взаємодією з іншими людьми, а також інформацією та підтримкою в тому, як отримати доступ до медичних та соціальних послуг, розвинути сімейні компетенції та розвивати міжкультурний діалог і активну громадянську позицію.

Цілі проекту:

- підвищення рівня участі дорослих у навчанні впродовж життя;
- зміцнення співпраці між установами і зацікавленими сторонами, які займаються питаннями біженців, з одного боку, і низько кваліфікованими з іншого;
- покращення стану здоров'я, краще відвідування школи дітьми, більше шансів на працевлаштування тих, хто навчається життєвим навичкам;
- підвищення визнання ролі неформальної (дорослої) освіти у досягненні соціальної інтеграції в ЄС.

Завдання:

- збір, порівняння і подальший розвиток підходу до освіти дорослих для життєвих навичок (більш повне надання базових навичок);
- надати інструменти й рекомендації, які можна використовувати для трьох цільових груп;

- розробити всеосяжні рамки і модулі навчання життєвим навичкам, які можна поширити по всій Європі;
- конкретні пропозиції про те, як розробити і реалізувати стратегію життєвих навичок на місцевому / регіональному / національному рівнях, а також конкретний інструмент адвокації для регіональних, національних і європейських політиків.

Проект дав кілька конкретних результатів:

- «глосарій» «життєвих навичок», що ґрунтується на опитуванні серед організацій, які займаються освітою дорослих, кабінетних дослідженнях та інтерв'ю, щоб представити різні підходи й розуміння життєвих навичок в Європі (IO1-a);
- збірник прикладів успішної практики ініціатив з життєвих навичок в Європі й аналіз практик, які допомагають зрозуміти, що працює і як змусити його працювати (IO1-b);
- збір і аналіз інструментів, які використовуються по всій Європі для розвитку і удосконалення життєвих навичок і міжкультурного взаєморозуміння (IO1-c);
- система забезпечення і модулі для створення орієнтовної системи надання життєвих навичок, в т.ч. модулі, наприклад, мовні, правописні й математичні навички; фінансові, цифрові, медичні й громадянські можливості (IO2);
- інструментарій підвищення обізнаності й стратегії, який містить рекомендації, пропозиції щодо стратегій життєвих навичок на різних рівнях (IO3) (European Association for the Education of Adults, 2018).

У зв'язку з високим рівнем безробіття серед молоді, швидкозмінливими умовами на ринку праці, технічним прогресом, глобалізацією, стійкою соціальною нерівністю і напруженістю багато урядів приділяють пріоритетну увагу формуванню трудових та життєвих навичок у рамках технічного і професійного навчання та підготовки (ТПОП), які дозволяють розвинути вміння і навички, необхідні для успіху на ринку праці. У цьому контексті ЮНЕСКО закликає розширити ТПОП і включити в них весь спектр трудових та життєвих навичок, необхідних для успішного пошуку роботи і трудової діяльності. ТПОП повинні ґрунтуватися на принципі навчання впродовж усього життя і гарантувати рівність можливостей для усіх. Такий підхід до ТПОП охоплює формальне, неформальне і інформальне навчання. Керуючись цим підходом, ЮНЕСКО за підтримки Міжнародного центру ЮНЕСКО-ЮНЕВОК надає допомогу країнам з метою вдосконалення їх систем і практики ТПОП шляхом консультування

з питань політики і створення потенціалу; моніторингу і встановлення міжнародних стандартів; спільного використання напрацьованого досвіду і знань.

Глобальні рамки спільних дій в підтримку розвитку ТПОП з огляду на формування системи трудових та життєвих навичок були визначені в ході третього Міжнародного конгресу з ТПОП, проведеного ЮНЕСКО в Шанхаї в 2012 р. Всесвітня доповідь з моніторингу програми «Освіта для всіх» за 2012 р. була присвячена темі «Молодь та навички: застосування освіти на практиці».

Реалізований ЮНЕСКО у співпраці з Міжнародним фондом сільськогосподарського розвитку (МФСР) проект «Придбання знань і навичок для сільського господарства і життя в сільській місцевості» є дослідним проектом, що пов'язаний з грамотністю, навчанням і розвитком практичних навичок у молоді в сільських районах арабських держав.

Глобальні тенденції та місцеві проблеми швидкозмінюваного ринку праці були розглянуті на дводенній конференції на тему «Навички, робочі місця та сталий розвиток: глобальні тенденції, локальні проблеми», організованої ЮНЕСКО та Європейським центром з розвитку професійної освіти (ЦЕДЕФОП), відкритій в штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі 20 жовтня 2016 р. Більше 125 учасників конференції наголошували на необхідності діалогу між системами освіти і професійної підготовки в різних регіонах світу та на необхідності створення платформ для обміну передовим досвідом з метою врахування більш важливих потреб дорослих і відповідних потреб ринку праці шляхом формування необхідних умінь та навичок.

Відкриваючи конференцію, директор Відділу ЮНЕСКО з питань політики і системи освіти впродовж усього життя в умовах сталого розвитку на період до 2030 р. відзначив: «Молодь і дорослі потребують підвищення кваліфікації, щоб у повній мірі брати участь у суспільному та економічному житті. Працедавці в усіх секторах економіки шукають кваліфікованих співробітників, здатних постійно підвищувати свій рівень знань. Правилком усіх часів та ключовими інструментами політики вважають забезпечення зайнятості, інтеграції та навчання впродовж усього життя. Ставки особливо високі для молодих людей. Перехід людини зі школи у оточуючий світ є проблемою для усіх країн».

Основний доповідач Саадія Західі, голова ініціатив у галузі зайнятості і гендерної рівності на Всесвітньому економічному форумі, представляючи результати останніх досліджень у зв'язку із цифровими революційними

технологіями заявила: «Ми знаходимося на початку четвертої промислової революції, і ви маєте можливість визначати, якою вона буде. Щоб створити свій образ, нам необхідно пояснити нову концепцію, яка допоможе визначитися із цим завданням, у різних секторах економіки, культури, індустрії тощо. Відповідно така концепція повинна бути потужною, заохочувальною, універсальною та позитивною».

Близько 25 доповідачів й інших учасників дискусії провели обговорення і обмін передовим досвідом вирішення глобальних проблем, таких як відповідність трудових та життєвих навичок вимогам пропозиціям щодо боротьби із безробіттям і забезпеченням якості кваліфікованих робіт в умовах швидких змін на ринку праці. На засіданнях були розглянуті питання, пов'язані із переходом економіки на цифрові стандарти і необхідністю формування нових навичок у цифрових технологіях, обговорювалася потреба цілеспрямованої політики щодо підвищення якості професійної підготовки та уточнення існуючого законодавства (UNESCO, 2009).

Мара Бруджиа, заступник директора ЦЕДЕФОП, переконливо говорила про короткий «термін» сучасних навичок та мобільність одержаних сучасних навичок у порівнянні із тим, що було у минулому. Вона акцентувала увагу на необхідності створення умов для розвитку потенціалу життєвих навичок кожного дорослого та забезпечення необхідної їх мобільності між регіонами: «Кваліфікаційні рамки на основі результатів навчання у поєднанні із політикою закріплення навичок, одержаних на роботі або у іншому місці, в реальному часі допомагають мобільності талантів і навичок. Ці рамки також можуть сприяти підвищенню відповідності кваліфікації учасникам ринку праці. Вони також могли б написати історію нової «валютою» глобальних навичок. Спільна діяльність ЮНЕСКО, Європейського фонду підготовки кадрів (ЄТФ) і ЦЕДЕФОП у галузі кваліфікаційних рамок за межами Європи змогла б підтримати цей процес» (UNESCO, 2009).

Виконуючи обидві функції соціальну та економічну, освіта дорослих має відігравати ключову роль у забезпеченні того, щоб громадяни Європи оволодівали тими необхідними ключовими компетентностями/уміннями-навичками, які нададуть їм змогу гнучко адаптуватися до таких змін. Такою насамперед є компетенція «уміння учитися»: «5. Уміння вчитися. Визначення. Навчання вчитися – це здатність виявляти послідовність і наполегливість у пізнанні, вміння організовувати власне навчання як індивідуально, так і у групах, ефективно управляючи часом та інформацією. Ця компетентність включає обізнаність із процесом навчання та

потребами індивіда і одночасне визначення наявних можливостей, здатність долати труднощі задля успішного навчання. Вона передбачає набуття, обробку та засвоєння нових знань, умінь і навичок, а також пошук та використання рекомендацій. Уміння вчитися передбачає, що ті, хто вчать-ся, опираються на попередні знання та життєвий досвід, маючи на меті застосування знань, умінь і навичок у різних контекстах – удома, на роботі, у процесі навчання та професійної підготовки. Мотивація та впевненість є визначальними характеристиками компетентності особистості.

Важливі знання, уміння та ставлення, пов'язані з цією компетентністю. У тих випадках, коли навчання спрямоване на досягнення конкретних робочих або кар'єрних цілей, індивід повинен засвоїти компетентності, знання, вміння, навички і кваліфікації, що є необхідними. У всіх випадках уміння вчитися потребує, щоб індивід знав та розумів, яким навчальним стратегіям необхідно надавати перевагу, які сильні та слабкі сторони його вмінь та кваліфікацій. Він також має бути здатним вести пошук освітніх можливостей і наявних відповідних рекомендацій/підтримки.

Уміння вчитися потребує, по-перше, набуття фундаментальних базових умінь і навичок, таких, як: грамотність, спроможність до оперування числами та ІКТ, які є необхідними для подальшого навчання. На цій основі індивід повинен уміти отримувати доступ до нових знань, умінь та навичок, здобувати їх, обробляти та засвоювати. Це потребує ефективного управління навчанням, моделями кар'єри та роботи, зокрема здатності наполегливо продовжувати навчання, концентруватися впродовж тривалих проміжків часу та критично обмірковувати навчальні цілі і завдання. Індивіди повинні вміти знаходити час для самостійного навчання та виявляти самодисципліну, а також співпрацювати з іншими у рамках освітнього процесу, отримувати користь від роботи у неоднорідних групах та ділитися набутими знаннями. Вони також повинні вміти організовувати власне навчання, оцінювати свою роботу і у разі необхідності звертатися за порадою, інформацією та допомогою.

Позитивне ставлення включає мотивацію та налаштованість продовжувати навчання та досягати успіхів у ньому впродовж життя. Готовність до розв'язання проблем сприяє як суто освітньому процесу, так і здатності індивіда долати перешкоди та адаптуватися до життєвих змін. Важливими елементами позитивного ставлення є бажання використовувати попередній навчальний та життєвий досвід, шукати можливості для освіти та застосовувати здобуті знання у різних життєвих контекстах» (Локшина, 2009, с. 329).

До навичок миру у структурі нашого дослідження відносимо і навички медіації. Сьогодні медіація є одним із найпопулярніших альтернативних способів врегулювання спорів (конфліктів) у розвинених країнах світу, що передбачає залучення посередника (медіатора), який допомагає сторонам конфлікту налагодити процес комунікації, проаналізувати конфліктну ситуацію таким чином, щоб сторони самостійно змогли обрати той варіант рішення, який задовольнить інтереси і потреби обох учасників спору.

Наразі медіація активно розвивається в країнах Європи, Австралії, США, а також формується на території країн пострадянського простору. В таких країнах, як Білорусія, Росія, Казахстан, вже є профільний закон, яким запроваджено інститут медіації та визначено правові засади надання послуг з медіації, практики мирного врегулювання спорів позасудовими методами, що забезпечує баланс взаємовідносин між судовою системою та інститутом медіації.

В Україні медіація набуває все більшої популярності. Українське суспільство потребує її майже в усіх видах правовідносин. У зв'язку з цим медіація за останні роки починає активно розвиватися на території України. Свідченням тому є створення в Україні низки громадських організацій, які здійснюють розповсюдження медіації в нашій країні, серед яких і Центр «Європейська освіта дорослих» (Миколаїв).

Команда ГО «Центр «Європейська освіта дорослих» спільно зі Спілкою жінок України в рамках проекту «Миротворення в Україні: роль жінок» запропонувала громаді проект «100 добрих справ на шляху до миротворення» (2016) щодо поглиблення взаєморозуміння, подолання ворожнечі та недовіри між різними групами українського суспільства. Були запрошені громадські організації, ініціативні групи та активні громадяни, що прагнуть сприяти миротворчим процесам в Україні. Перевагу було віддано ініціативам, що пропонували заходи з підвищення та зміцнення ролі жінок у сфері миротворення, використання їх потенціалу як об'єднавчого чинника для українського суспільства. Мета конкурсу – посилення участі жінок і жіночих організацій у зміцненні миру та толерантності у громадах, вироблення життєвих навичок миру. Серед напрямів конкурсу проектів – розвиток соціальної толерантності в українському суспільстві, діалог між владою і громадськістю у миротворчих процесах, альтернативні способи розв'язання конфліктів та інші.

Нинішні основні потреби людини мають вирішальне значення і разом з тим є основним мотиваційним фактором для поєднання життєвих

навичок, які людина може намагатися набути. Задоволення основних потреб за допомогою формування життєвих навичок дозволяє залучати і отримувати позитивний досвід навчання, а також стимулює нові освітні потреби. Це, в свою чергу, є довгостроковою перевагою, що виражається у великій самостійності, залученості і розуміння проблем і, нарешті, в нових освітніх потребах. Це також означає, що потреби тих, хто навчається, є центром і відправною точкою пропозиції навчання.

Вирішуючи проблеми розвитку соціально-життєвих навичок у громаді, в Миколаєві, був проведений Перший Фестиваль неформальної освіти дорослих «Human Design / Дизайн людини» (2017), ініційований Центром «Європейська освіта дорослих» за підтримки Миколаївського міськвиконкому. Ідея проведення цього фестивалю перемогла на муніципальному конкурсі проектів серед громадських організацій. Одним з основним його завдань був розвиток життєвих навичок дорослих саме для миру, які допоможуть у розвитку також їх громадянської активності, навичок безпеки у великому місті, правової грамотності та іншого.

У локації «Громадянська освіта» був представлений Громадський (партисипаторний) бюджет міста: як написати проекти для Бюджету Участі на дитячі майданчики, спортмайданчики, зелені зони, освітлення вашого двору; як звичайний громадянин може впливати на рішення влади; яку роль відіграють громадські організації в житті Миколаєва; як захистити права й інтереси громадян міста з використанням механізмів місцевої демократії? тощо.

Тренери з неформальної освіти дорослих на локації «Безпека людини у великому місті» допомагали отримати необхідну інформацію з життєво важливих навичок: забезпечення безпеки дитини, жінки, сім'ї, конфіденційної інформації людини, особистих фінансів.

Висновки

Дослідження дозволило окреслити основні висновки:

1. Навчання дорослої людини миру розглядається нами в межах парадигми «освіти впродовж життя».
2. Навчання дорослої людини миру є одним з головних завдань неформальної освіти.
3. В більш широкому плані життєві навички дорослої людини забезпечують їй співіснування в демократичному суспільстві, інклюзивність для всіх і активне громадянство в багатокультурній спільноті.

4. Принциповим є те, що навчання миротворенню та медіації повинно формувати в результаті відповідні конкретні життєві навички.

5. Навчання дорослої людини миру на засадах розвитку життєвих навичоксприяє її соціальній і громадянській активності, самоєфективності й можливості жити в мирі у громаді. Вони необхідні людині для того, щоб діяти в конкретному середовищі, дають їй інструменти для вирішення завдань миру і практичної та емоційної підтримки оточуючих. Сьогодні ці навички вкрай необхідні тим, хто навчається протягом життя, людям різного віку та оточуючим їх спільнотам для спілкування і обміну досвідом між поколіннями, у мирній міжкультурній взаємодії.

6. Результати дослідження дозволили виокремити серед загальних навичок миру та визначити шляхи та засоби формування таких системотворюючих навичок як медіації, взаємодії з владою, позитивного ставлення людини до оточуючого світу, безпеки життєдіяльності тощо.

АНОТАЦІЯ: Розкритоактуальність програм з розвитку життєвих навичок, які повинні стати обов'язковим компонентом як шкільного навчання, так і освіти дорослих. Визначено, що життєві навички є основою незалежності и самоєфективності. Вони є сукупністю здібностей, які є основою навчання протягом життя і долучення людини до суспільного життя. Життєві навички сприяють вирішенню ключових проблем, з якими стикається доросла людина в сучасному світі. Доведено, що життєві навички сприяють соціальній і громадській активності, самоєфективності йрозширюють можливості працевлаштування людини. У більш широкому значенні, вони забезпечують взаємодію демократичному суспільстві, інклюзивність для всіх і активне громадянство в полікультурному суспільстві. Зроблено висновок, що життєві навички допомагають людині у пошуках інструментів для вирішення нових завдань і отримання емоційної підтримки оточуючих.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: навчання впродовж життя, освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, життєві навички, навчання світу, позитивне ставлення до людини, медіація

ABSTRACT: Modern practice shows that life skills education programs should become an indispensable component in both school and non-formal adult education. Life skills are the basis of independence and self-efficacy. They are a combination of different abilities that generally allow adults to learn throughout their lives and solve problems in order to lead independent lives as individuals and participate in collective life in society. Life skills are closely linked to the key challenges faced by adults in the modern world. The best life skills contribute to the social and civic activity, self-efficacy and a person's ability to be employed. And in a broad sense, they ensure coexistence in a democratic society, inclusiveness for all and active citizenship in a multicultural society. Thus, life skills are necessary for a person to act in a specific environment in accordance with the basic principles of democracy and common life in a diverse society. Life skills provide

adults with tools for solving new problems and provide practical and emotional support to people around.

KEYWORDS: life-long learning, adult education, adult non-formal education, life skills, teaching peace, positive attitude to human, mediation

Бібліографія

- Бело, М.Н. (2005). *Концепція навчання здорового способу життя на засадах розвитку навичок*. Київ: Генеза.
- Василюк, А. & Стоговський, А. (Ред.). (2017). *Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози*. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Вихрущ, А.В., Вихрущ, В.О., Романишина, Л.М. (2018). *Загальні основи андрагогіки*. Тернопіль: Крок.
- Воронцова, Т.В., Пономаренко, В.С. (2017). *Вчимося жити разом. Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа)*. Київ: Алатон.
- Європейська асоціація освіти дорослих. (2019). *Маніфест про Навчання Дорослих у XXI столітті: Сила та радість від навчання*. Взято з: http://www.uaod.org.ua/data/EAEA/Manifest_2019_UA.pdf.
- Здоров'я через освіту. (2018). *Онлайн курс з методики розвитку соціальних навичок у дітей і підлітків «Вчимося жити разом»*. Взято з: <http://lit.multycourse.com.ua/ua/>.
- Кремень, В.Г., & Ничкало, Н.Г. (Ред.). (2018). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*. Київ: Знання України.
- Кумбс, Ф.Г. (Авт.), & Володина, С.Л. (Пер. с англ.). (1970). *Кризис образования в современном мире (системный анализ)*. Москва: Прогресс.
- Локшина, О.І. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)*. Київ: Богданова А.М.
- Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В. (2014). *Освіта дорослих: короткий термінологічний словник*. Київ; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.
- Лук'янова, Л.Б. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».
- Навички заради здоров'я. (2004). Київ: ВКТФ «Кобза».
- Пехота, О.М., Кіктенко, А.З., Любарська, О.М. (2001). *Освітні технології: навчально-методичний посібник*. Київ: А.С.К.

- Україна. Верховна рада. (2017). Закон «Про освіту». Взято з: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Урдзе, Т., Пехота, О., Іваць, О. (2017). Освітня програма «Як провести сучасний тренінг для дорослих, розроблена в рамках проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти». *Територія успіху*, 1(4), 35–40.
- ЮНЕСКО. (2015). *Образование для всех 2000-2015 гг.: достижения и вызовы, Всемирный доклад по мониторингу ОДВ*. Взято з: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205_rus.
- European Association for the Education of Adults. (2018). *Life Skills for Europe – LSE*. Retrieved from: <https://eaea.org/project/life-skills-for-europe-lse/>.
- European Union. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- UNESCO. (2009). *Report by the Director-General on the Execution of the Programme Adopted by the General Conference «Progress on the Implementation of the Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) and the Revised Version of the Strategy»*. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001833/183317e.pdf>.

Ольга Баніт

ORCID ID: 0000-0001-9002-6439

КРОСКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ТОП-МЕНЕДЖЕРА МІЖНАРОДНОЇ КОМПАНІЇ

KOMPETENCJE MIĘDZYKULTUROWE NOWOCZESNEGO TOP-MENEDŻERA
FIRMY MIĘDZYINTERNACJONALNEJ

CROSS-CULTURAL COMPETENCE OF A MODERN TOP-MANAGER
OF AN INTERNATIONAL COMPANY

1. Вступ

Сучасні процеси економічної, технологічної, інформаційної та культурної інтеграції обумовлюють застосування принципів нових методів управління підприємством за допомогою кроскультурних стратегій. Ключовою ознакою нової парадигми управління розвитком персоналу в сучасному українському суспільстві, що характеризується загостренням конкуренції в нестабільному та важкопрогнозованому зовнішньому середовищі, є визначення ролі топ-менеджерів у виробничому процесі. В умовах входження вітчизняного ринку до глобального економічного простору виникає першочергова необхідність діалогу культур та володіння необхідними знаннями щодо кроскультурної взаємодії.

Тенденція залучення іноземних топ-менеджерів в Україні існує достатньо давно. Ця практика застосовується компаніями з початку 1990-х рр. У різний час працювало і працює досі чимало топ-менеджерів з різних країн. Залучення українських топ-менеджерів є успішною практикою для

міжнародних компаній. Однак в умовах нинішньої кризової економіки чисельність висококваліфікованих топ-менеджерів скорочується через міграцію, а залучення іноземних фахівців ускладнюється. Ті топ-менеджери, які залишаються працювати на вітчизняних теренах, розвиваються тривалий період, оскільки компанії скорочують навчання за програмами MBA і розвитку лідерства, коучингові й тренінгові програми. Відповідно з початком зростання економіки в Україні відчуватиметься дефіцит фахівців цієї категорії.

2. Аналіз наукової літератури

Аналіз та узагальнення наукової літератури, вивчення аналітичних оглядів, а також практика життя показує, що основною причиною недостатності топ-менеджерів в Україні є «відтік мізків» за кордон: готовність керівників вищої ланки до зміни місця роботи, пошук можливостей для міграції та скорочення кількості іноземних управлінців (експатів).

Як зазначає С. Вілюха (2019), майже кожний другий топ-менеджер розглядає можливість роботи за кордоном. У результаті висококваліфіковані фахівці, на підготовку яких пішли роки, які вміють управляти бізнесом, змінювати й реформувати його, виїжджають з країни. Найбільш чітко цей відтік видно на прикладі міжнародних організацій, які переводять своїх топ-менеджерів за кордон. Значна кількість кандидатів самостійно знаходять вигідні пропозиції в інших країнах, наприклад, в Європі чи Казахстані, й погоджуються на переїзд.

У зв'язку з політичною ситуацією в Україні, військовими діями і втраченою частини регіонів багато топ-менеджерів переїжджають в інші країни з міркувань безпеки. Ця тенденція поглиблюється зниженням лояльності управлінців до вітчизняних компаній і низькою мотивацією в умовах невизначеності та постійного стресу. Зважаючи на девальвацію національної валюти, внаслідок чого реальні доходи топ-менеджерів, зарплати яких у більшості компаній номіновані в гривнях, значно знизилися, інша частина управлінців (переважно експатів) готові ризикувати й змінювати звичне місце роботи, щоб відновити комфортний рівень життя для себе та своєї сім'ї. Ще частина топ-менеджерів зацікавлена у призначенні на більш значущі ринки, оскільки обсяги продажів, розмір бізнесу й доходи в Україні впали, а завдання й виклики стали для них менш цікавими. У зв'язку з цим міжнародні організації проводять заміну таких управлінців на інших фахівців, готових і здатних вирішувати завдання

в бізнесі меншого розміру, або українських топ-менеджерів. Не останню роль у скороченні кількості іноземних управлінців зіграв той факт, що багато з них не змогли інтегруватися в компанію (Вілюха, 2016). Більше таких прикладів спостерігається в українських компаніях, менше – в міжнародних. Це обумовлено тим, що під час підготовки топ-менеджерів до роботи за кордоном недостатньо уваги приділялося кроскультурному підходу, що передбачає вивчення національного, соціокультурного контексту в управлінні філіалом компанії, розміщеним у тій чи іншій країні.

3. Виклад основного матеріалу

Коли міжнародна компанія відкриває свій офіс у країнах, що розвиваються, вона імпортує й свою культуру. Топ-менеджером регіонального представництва зазвичай призначається експатріант (експат) – людина, яка тимчасово або на постійній основі мешкає в іншій країні. Як показує практика, топ-менеджери, які належать до різних культур, можуть мати спільні кінцеві цілі, але різні погляди на способи їх досягнення. Відповідно і стиль організаційного спілкування, і сама корпоративна культура будуть значно відрізнятися залежно від культурного контексту країни, з якої прибув експат (США, Німеччини, Франції чи Японії). Таким чином, менеджерів-експатів можна розглядати як «трансляторів», які привносять з проектами та продуктами компанії нові соціальні й культурні цінності в країни, що розвиваються. Часто з цієї причини їхня поведінка може здаватися нераціональною чи неадекватною, що призводить до конфліктів. Яскравим прикладом такої ситуації, як зауважує С. Буко (2009), є спілкування зарубіжних топ-менеджерів і місцевого населення (українських співробітників) в міжнародних компаніях. У зв'язку з цим актуалізується проблема кроскультурного підходу до підготовки, навчання й професійного розвитку топ-менеджерів.

3.1. Кроскультурний підхід у менеджменті

Знання систем цінностей, поведінкових моделей і стереотипів, розуміння національних та інтернаціональних особливостей поведінки людей в різних країнах суттєво підвищують ефективність управління, дають можливість досягти взаєморозуміння під час ділових зустрічей та переговорів, вирішувати конфліктні ситуації та запобігати виникненню нових. Саме тому управління компанією, що відбувається на межі двох і більше різних культур, викликає значний інтерес серед науковців і практиків та

виділяється в окрему галузь міжнародного менеджменту – кроскультурний менеджмент. Серед зарубіжних учених, ідеї яких було покладено в основу кроскультурного менеджменту, можна назвати таких, як: К. Клакхон і Ф. Стродтбек (концепція культурних орієнтацій), Ф. Тромпенаар і Ч. Хемпден-Тернер (модель консультанта), Е. Холл (концепція культурного контексту), Г. Хофстеде (культура як колективне програмування розуму), Р. Льюїс, Т. Парсонс, С. Робінсон, М. Рокич, М. Тайеб та ін. Вивченню особливостей організаційної структури та специфіки застосування кроскультурного менеджменту в міжнародних компаніях присвячені роботи С. Буко, В. Буніної, С. Вілюхи, Т. Голець, А. Єфімової, Ю. Козака, Ю. Петрушенка, Л. Симонової, П. Сорокіна, Л. Стровського та ін.

У контексті нашого дослідження важливими є визначені С. Робінсоном три основні підходи до визначення ролі культурного чинника в міжнародному бізнесі і відповідно – концептуальні напрями кроскультурних досліджень:

1. Універсальний підхід – базується на тому, що всі люди більш-менш однакові, базові процеси також спільні для всіх. Культура визначає тільки форми їхнього проявлення. Тому всі культури в своїй основі однакові і не можуть суттєво впливати на ефективність ведення бізнесу. Універсальний підхід акцентує увагу на спільних, подібних рисах управлінської діяльності в різних країнах.

2. Економіко-кластерний підхід – визнає відмінності національних культур, але не визнає важливості їх урахування в міжнародному бізнесі. Цей підхід пояснює наявність спільних рис та відмінностей в національних системах менеджменту досягнутим рівнем економічного розвитку. Згідно з цим підходом менеджери міжнародних компаній повинні аналізувати передусім економічні, а не культурні особливості ведення бізнесу в різних країнах.

3. Культурно-кластерний підхід – базується на визнанні багатогранного впливу національної культури на менеджмент і бізнес, необхідності урахування цього впливу і використання переваг міжкультурної взаємодії для підвищення ефективності міжнародної діяльності компанії (Юхименко, 2011).

Означені підходи збагачують наше розуміння процесів управління розвитком персоналу в кроскультурному контексті. Однак останній, на нашу думку, є нині найбільш актуальним. Ефективний кроскультурний менеджмент означає спільне з представниками інших культур ведення бізнесу, засноване на визнанні та повазі кроскультурних відмінностей та

формуванні спільної корпоративної системи цінностей, які б сприймалися і визнавалися кожним членом багатонаціонального колективу. Йдеться про формування специфічної корпоративної культури, яка б виникала на базі національних ділових культур, гармонійно поєднуючи окремі аспекти культури кожної нації, але не повторювала повністю жодної з них. Виходячи з цього, кроскультурний підхід є невід'ємною складовою підготовки топ-менеджерів до управлінської діяльності, що передбачає формування кроскультурних компетентностей.

3.2. Ключові кроскультурні компетентності сучасних топ-менеджерів міжнародних організацій

Менеджери-експати, які переїхали працювати в іншу країну, відчувають культурний шок. Такою ж мірою його відчувають і місцеві співробітники, які працюють у цій іноземній компанії. З метою згладжування наслідків такого шоку та подолання міжкультурних бар'єрів під час вибудовування ділових взаєностосунків кроскультурний підхід спрямований на формування кроскультурної компетентності як експатів, так і місцевих топ-менеджерів, які представляють різні культури і працюють разом в одному організаційному середовищі.

Аналіз процесів міжкультурної взаємодії вимагає розгляду поняття «кроскультурна компетентність». У межах кроскультурного підходу науковці визначають три рівні компетентності: комунікативна компетентність, лінгвістична компетентність і міжкультурна компетентність. Розглянемо детальніше кожен з них.

Комунікативна компетентність. Основне завдання іноземних топ-менеджерів на регіональному рівні полягає в донесенні місії організації до місцевих співробітників, формуванні прогресивних ціннісних установок колег для підвищення ефективності роботи. Іноземний топ-менеджер виступає в якості основного комунікатора-транслятора й одночасно є носієм культури та цінностей країни-партнера (Boli & M. Thomas, 1997). Відтак, його статус у кроскультурному середовищі організації передбачає, передусім, повагу до культури й традицій тієї країни, у якій він працює. Для того, щоб створити й підтримувати сприятливий соціально-психологічний клімат, відповідні умови праці, які б сприяли досягненню стратегічних цілей компанії, топ-менеджери повинні володіти культурно обумовленою комунікативною компетентністю – вмінням взаємодіяти з оточуючими, вибудовувати систему цінностей спільно з місцевим персоналом (Chen & Starosta, 1997).

Уміння працювати в партнерстві з представниками інших культур позитивно впливає на розвиток і формування таких затребуваних сьогодні професійних якостей, як гнучкість, толерантність, мобільність, сприйнятливість, чутливість до змін і готовність йти на ризик. До того ж знання системи цінностей дозволяє топ-менеджеру міжнародної організації приймати об'єктивні управлінські рішення.

На думку провідних дослідників, процес конструювання необхідних навичок комунікативної компетентності в системі кроскультурного менеджменту може відбуватися кількома шляхами:

- безпосередньо, коли топ-менеджер спостерігає за поведінкою та звичаями представників інших культур;
- шляхом самостійного опанування соціокультурного оточення у процесі професійної діяльності через необхідність керувати роботою мультикультурного колективу, ухвалювати рішення;
- через організоване крос-культурне навчання персоналу, проведення відповідних тренінгів (Грушевицкая, Попков, Садохин, 2002).

Лінгвістична компетентність тісно пов'язана з комунікативною, оскільки комунікації можуть відбуватися виключно через спілкування (вербальне і невербальне). Формування кадрового потенціалу підприємства з урахуванням знання співробітниками іноземних мов, навчання персоналу іноземним мовам, вдосконалення їхніх знань є гарантією ефективного набуття навичок взаємодії в кроскультурному середовищі.

У більшості компаній документація ведеться англійською мовою, офіційна мова офісних зборів і нарад також англійська. Однак іноземним топ-менеджерам варто враховувати, що рівень сприйняття на рідній мові набагато вищий. Лінгвістичні помилки можуть призводити до непорозуміння й конфлікту, а мовний бар'єр залишається перешкодою в комунікації. З іншого боку, партнери в регіонах можуть не знати англійської мови і компанію сприймають через особистість топ-менеджера. Знання місцевої мови (російської та української) викликає повагу з боку регіональних партнерів і співробітників, а також формує високий рівень довіри, що є вкрай важливим для реалізації проектів. Професіонали з лінгвістичною підготовкою усвідомлюють роль мови не лише як інструменту передачі інформації, але і як додаткового засобу вивчення менталітету країни-партнера (Буко, 2009).

Міжкультурна компетентність. Сьогодні все більшу увагу дослідників привертає функціонування мультикультурних команд, існування яких стало звичним явищем у діяльності великих успішних корпорацій.

Тимчасове чи довготривале використання таких груп, – наголошує О. Делія, – має чимало переваг: швидке реагування на зовнішні зміни, ефективне продукування нових ідей, отримання нових навичок і компетенцій. Культурне різноманіття такого колективу стає актуальним у випадку необхідності оперативного ухвалення рішень. Індивідуальні навички спілкування членів команди, їх власне бачення мотивів, стимулів поведінки, норм і правил комунікації, різне сприйняття атмосфери і робочих ситуацій сприяють конструюванню нової організаційної культури (Делія, 2012).

У зв'язку з цим проблеми специфічних особливостей організаційних культур і мотивації персоналу, насамперед, проблема підготовки фахівців, які б вільно володіли зарубіжним досвідом та орієнтувались у системі людських цінностей, що культивуються в інших соціумах, викликає особливу увагу. Розуміння менеджером цінностей праці, притаманних тому чи тому культурному середовищу, дозволяє правильно організувати робочий процес, систему покарання-винагороди, зрештою, сприяє формуванню організаційної культури.

Стає очевидним, що в цих випадках вагомого значення набуває здатність топ-менеджера організувати роботу такого колективу, використати різноманітні елементи групової ефективності, врахувати соціальні та культурні відмінності з одного боку, з іншого перетворити їх у додаткові конкурентні переваги. В цьому контексті оволодіння міжкультурною компетентністю допомагає менеджерам і співробітникам зрозуміти та сприйняти поведінку членів команди й просуватись далі, попри очевидні й неминучі труднощі міжкультурної взаємодії (Косов, 2008).

Конкурентоспроможність кадрів на міжнародному рівні досягається лише за умови постійного поглиблення знань, умінь, навичок, комунікативних установок в різних культурах. Практичні навички діяльності в кроскультурному середовищі повинні стати складовою професійної культури сучасного топ-менеджера незалежно від професійного рівня і сфери фахових інтересів. Знання соціокультурних особливостей дозволить уникнути незручностей, поразок під час особистої, ділової взаємодії, дозволить передбачити реакцію співрозмовників на бізнес-пропозиції, використовувати культурні відмінності на користь організації.

На думку дослідників, міжкультурна компетентність містить такі елементи: 1) знання (необхідна інформація для ефективної взаємодії); 2) уміння (необхідні навички поведінки для ефективної взаємодії); 3) мотивація (толерантне ставлення до іншої культури); 4) емпатія (Буряк, 2012, с. 121).

Таким чином, міжкультурна компетентність розглядається як комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр топ-менеджера у процесі взаємодії з представниками іншої культури. Це також позитивне відношення до іншої культури і її цінностей, подолання етнічного та культурного центризму. В ідеалі іноземний топ-менеджер, який володіє міжкультурною компетенцією, позитивно ставитися до наявності в суспільстві різних етнокультурних груп і демонструє здатність ефективно спілкуватися з представниками будь-якої з них.

Міжкультурною компетенцією можна опанувати за допомогою знань, отриманих у процесі міжкультурного спілкування. Ці знання поділяються на специфічні (відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах) і загальні (толерантність, емпатія, знання загальнокультурних універсальних речей). Успішною стратегією досягнення міжкультурної компетентності є збереження власної культурної ідентичності поряд з освоєнням іншої культури. У сучасних дослідженнях цей формат отримав назву кроскультурна грамотність / сприйнятливість. Основні її характеристики – толерантність до інших поглядів, звичаїв, вміння бачити особливості своєї культури в контексті культур інших народів і світової культури в цілому (Буко, 2009).

Комунікативна, лінгвістична і міжкультурна компетентності складають основу роботи топ-менеджера, оскільки саме це дозволяє вільно сприймати інші культури, адекватно усвідомлювати специфічний ціннісний базис (місію) компанії і досягати результатів. Крім того, необхідна зміна пріоритетів і акцентів як у підготовці управлінського персоналу до роботи в іншій країні, так і готовності країни (організації) прийняти іноземного керівника.

3.3. Умови успішної інтеграції топ-менеджерів в українських компаніях

Топ-менеджери – це представники вищого рівня управління, які мають найбільшу владу і несуть відповідальність за діяльність усієї компанії. Вони визначають загальні напрями функціонування і перспективи розвитку організації в цілому або її ключових напрямів, приймають рішення щодо майбутнього організації і поточних справ, розробляють довгострокові плани, формують політику і представляють організацію на всіх рівнях. Їхня діяльність характеризується масштабністю, складністю, пріоритетністю стратегічної і перспективної спрямованості (Глуценко, 2011). Відтак ефективність діяльності топ-менеджера залежить від рівня його професійного розвитку, що досягається через застосування комплексу

заходів, пов'язаних, з одного боку, з підготовкою самого менеджера, з іншого – з підготовкою персоналу організації до прийому та роботи під керівництвом експата.

Як показує практика, в українських компаніях іноземні топ-менеджери інтегруються складно. Це пов'язано з кількома причинами, серед яких найчастіше спостерігається неготовність персоналу організації прийняти іноземного керівника. С. Вілюха (2016), партнер United Consultants, узагальнив низку чинників, які необхідно врахувати в процесі інтеграції іноземного топ-менеджера в Україні:

1. Готовність компанії прийняти менеджера (потрібна критична маса директорів, які володіють англійською мовою).

2. Готовність (акціонера, власника) до того, що іноземний управлінець буде вибудувати систему діяльності по-іншому, і для цього йому потрібен час.

3. Готовність до тривалої інтеграції іноземного топ-менеджера упродовж довгострокового періоду. Найчастіше власники чекають швидких змін. Насправді, впроваджуючи будь-які зміни, управлінець спочатку буде аналізувати, потім виробляти план, для цього потрібні будуть ресурси, для зміни підходів він буде створювати команди. І це все вимагає часу.

4. Готовність прийняти культурні особливості, які принесе з собою топ-менеджер. Так, культура американських, європейських, російських, азіатських і арабських компаній відрізняється. Між ними є багато спільного, але керівники будуть по-різному мислити, по-різному підходити до справи, по-різному ставитися до співробітників, по-різному будувати процес комунікації.

5. Готовність до інших цінностей і сприйняття світу. Це стосується стандартів і ритму роботи, робочого навантаження, ступеня віддачі, підходів до найму співробітників тощо. Відповідно потрібно бути готовим до того, що у іноземного топ-менеджера трохи інше світосприйняття. Він буде інтегруватися, вивчати культурні особливості і підлаштовуватися – але потрібно бути готовим до сприйняття цих відмінностей.

6. Готовність забезпечити топ-менеджера необхідною підтримкою: наявністю однодумців в команді, інвестиціями, підтримкою нового способу мислення і нових методів управління, підтримкою змін в суміжних відділах тощо.

7. Готовність слідувати рекомендаціям експата або спільно виробленим рішенням і планам дій, прийнятим командою.

Виходячи з цього, дослідники рекомендують українським компаніям наперед продумати, як мінімізувати ризики складної чи невдалої інтеграції іноземного топ-менеджера за таким алгоритмом (Вілюха, 2016):

1. На стадії підготовки пошуку варто уважно проаналізувати, чи потрібен іноземний управлінець, чи завдання компанії може вирішити місцевий топ-менеджер.

2. Важливо оцінити, який саме іноземний управлінець потрібен: з Європи, з США чи з країн СНД, який ближчий до нашої культури.

3. Проаналізувати готовність компанії до прийому іноземного керівника з урахуванням всіх вищевикладених факторів, оцінити найбільш ймовірні ризики та розробити план з їх мінімізації / усунення. Якщо має місце мовний бар'єр, варто залучити перекладача і / або впровадити програму розвитку поточної команди і постаратися змоделювати довгостроковий план із залучення в компанію іноземного менеджера.

4. Після залучення іноземного керівника потрібно обов'язково провести HR-роботу з внутрішніх комунікацій, а саме: пояснити команді, чому саме іноземний топ-менеджер запрошується на керівну посаду, як організація від цього виграє, які зміни він буде упроваджувати і з чим їм доведеться зіткнутися. Це дозволить уникнути можливого негативного ставлення до нового керівника. Якщо такої роботи не провести, в компанії почнеться некерований процес демотивації співробітників, що не сприятиме успішній інтеграції іноземного топ-менеджера.

5. Виділити топ-менеджеру час на адаптацію. Не можна вимагати результату в перші тижні. Період первинної адаптації зазвичай становить кілька місяців, але все залежить від конкретної ситуації.

6. Забезпечити новому керівнику з боку власника і команди підтримку для досягнення швидких перемог.

7. Погодити план дій і виділити ресурси для проведення змін компанії.

Згідно з прогнозами український ринок стає дедалі привабливішим для іноземних компаній та інвесторів, тому необхідно сприяти посиленню інтеграції України в міжкультурні відносини з іншими країнами з метою використання переваг об'єднаного ринку, створення сприятливих зовнішніх умов для національного розвитку, зміцнення міжнародних позицій країни з економічних та освітніх питань, обміну досвідом з підготовки та професійного розвитку персоналу.

4. Висновки

Отже, можемо стверджувати, що в сучасних умовах вагомим значення набуває кроскультурна компетентність топ-менеджерів, що проявляється в умінні кожного з них організувати роботу компанії як єдиного організму, адекватно сприймати особливості культури країни, в якій він працює, налагоджувати взаємостосунки з місцевим персоналом. Кроскультурний підхід зумовлює формування нової парадигми професійного розвитку персоналу. Основу цієї парадигми складає вивчення особливостей і специфіки культурних систем і перетворення цих знань у корпоративний ресурс, що містить в собі особливу компетентність організації, стає якісно новою конкурентною перевагою, а тому суттєво підвищує ефективність управління персоналом у кроскультурному середовищі, сприяє налагодженню міжкультурної комунікації всередині організації, покращує показники функціонування організації в рамках співробітництва з іноземним партнером.

Реалізація управлінських технологій на сучасному етапі розвитку суспільства потребує нового управлінського мислення топ-менеджерів, заснованого на кроскультурному підході. Базовою фаховою компетентністю сучасного менеджера з персоналу є компетентність, пов'язана з управлінням соціально-культурним різноманіттям як важливим ресурсом для забезпечення конкурентоспроможності підприємства. Таким чином, головне завдання іноземного топ-менеджера полягає в успішній інтеграції в мультикультурний колектив, що призведе до результативного управління ефективністю використання персоналу компанії у трансформаційній економіці.

У зв'язку зі зростаючим інтересом міжнародних компаній до України перспективою подальших досліджень вважаємо дослідження нових форм і методів, що дозволять залучати висококваліфікованих топ-менеджерів з метою забезпечення конкурентоспроможності й розвитку української економіки.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано складові кроскультурної компетентності топ-менеджерів міжнародних організацій: комунікативну, лінгвістичну, міжкультурну. Доведено, що комунікативна компетентність топ-менеджерів проявляється в умінні організувати роботу компанії як єдиного організму, адекватно сприймати особливості культури країни, в якій він працює, налагоджувати взаємостосунки з місцевим персоналом. Означена якість позитивно впливає на розвиток і формування таких затребуваних професійних компетентностей, як гнучкість, толерантність, мобільність, сприйнятливність, чутливість до

змін і готовність йти на ризик. З'ясовано, що лінгвістична компетентність тісно пов'язана з комунікативною, оскільки комунікації можуть відбуватися лише через спілкування (вербальне і невербальне). Міжкультурна компетентність розглядається як комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр топ-менеджера у процесі взаємодії з представниками інших культур. Це також є виявом позитивного ставлення до цінностей іншої культури, подолання етнічного та культурного центризму. Ефективний кроскультурний менеджмент передбачає спільне з представниками інших культур ведення бізнесу, засноване на визнанні та повазі кроскультурних відмінностей та формуванні спільної корпоративної системи цінностей, які б сприймалися і визнавалися кожним членом багатонаціонального колективу компанії.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: топ-менеджер, експат, міжнародна компанія, кроскультурна компетентність, управління персоналом

ABSTRACT: The author analyzes the components of cross-cultural competence of top managers of international organizations: communicative, linguistic, and intercultural. The communicative competence of top managers manifests itself in the ability to organize the work of the company as a single organism, to adequately perceive the peculiarities of the culture of the country in which it operates, to establish interactions with local staff. Communicative competence positively influences the development and formation of such popular qualities as flexibility, tolerance, mobility, susceptibility, sensitivity to changes, and willingness to take risks. Linguistic competence is closely linked to communicative, since interaction can only be performed through communication (verbal and nonverbal). Intercultural competency is considered as a complex of analytical and strategic abilities, which broadens the interpretive spectrum of the top manager in the process of interaction with representatives of other cultures. It is also a positive attitude to the values of another culture, to overcome ethnic and cultural centrism. Effective cross-cultural management means working with representatives of other business cultures based on the recognition and respect of cross-cultural differences and the formation of a common corporate value system that would be perceived and recognized by each member of the multinational team of the company.

KEYWORDS: top manager, expat, international company, cross-cultural competence, personnel management

Бібліографія

- Буко, С. (2009). *Межкультурная коммуникация менеджеров в Украине*.
Взято з: <http://www.management.com.ua/hrm/hrm197.html>.
- Бурак, О.С. (2012). Крос-культурна комунікація як наслідок глобалізаційних крос-культурних контактів. *Грані*, 5(85), 121.
- Вилуха, С. (2016). *Почему иностранные топ-менеджеры не приживаются в Украине*. Взято з: <https://delo.ua/lifestyle/pochemu-inostrannye-top-menedzhery-ne-prizhivajutsja-v-ukraine-325518/>.

- Вилюха, С. (2018). *Тенденції найма топ-менеджмента в Україні*. Взято з: <http://www.sbr.in.ua/?p=683>.
- Глушенко, О.І. (2011). Тенденції розвитку управлінського персоналу торговельних підприємств в умовах ринкової економіки. *Науковий вісник Полтавського університету економіки і торгівлі*, 4(1), 156–161.
- Грушевицкая, Т.Г., Попков, В.Д., Садохин, А.П. (2002). *Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА.
- Деля, О.В. (2012). *Формування крос-культурної комунікативної компетентності в системі управління персоналом*. Взято з: http://vuzlib.com.ua/articles/book/15478-Formuvannja_kros-kulturnoi_ko/1.html.
- Косов, А. (2008). Кросс-культурная компетентность – требование нашего времени, *Инвестиции & управление*, 35. Взято з: <http://www.invest-management.ru/show/7022>.
- Юхименко, П.І. (2011). *Міжнародний менеджмент: навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.
- Boli, J., George, T. (Apr., 1997). World Culture in the World Polity: A Century of International Non-Governmental Organization, *American Sociological Review*, 2(62), 171–190.
- Chen, G.-M., Starosta, W.J. (1997). *Foundations of intercultural communication*, NY: Allyn & Bacon.

CZEŚĆ III

PROBLEMY SZKOLENIA KADRY PEDAGOGICZNEJ DLA INSTYTUCJI OŚWIATY ZAWODOWEJ, EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ OSÓB DOROSŁYCH

ЧАСТИНА III

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ,
ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

PART III

**ISSUES OF PEDAGOGICAL STAFF TRAINING FOR INSTITUTIONS
OF PROFESSIONAL EDUCATION,
FORMAL AND INFORMAL ADULT EDUCATION**

Beata Jakimiuk

Katolicki Uniwersytet Lubelski im. Jana Pawła II

ORCID ID: 0000-0001-5573-7091

PROFESJONALIZACJA NAUCZYCIELI DOROSŁYCH

PROFESSIONALIZATION OF ADULT EDUCATORS

ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ

1. Wprowadzenie

Kształcenie ustawiczne sprawia, że rośnie zapotrzebowanie na nauczycieli osób dorosłych, tym bardziej, że w cyklu życia dorosłości trwa dłużej niż okres dzieciństwa i adolescencji. W czasach edukacji ustawicznej należy przyjąć, że każdy człowiek dorosły będzie się kształcił, rozwijał swoją wiedzę, kompetencje czy zainteresowania, można więc przypuszczać, że liczba nauczycieli dorosłych będzie wzrastać, a nawet prawdopodobnie będzie większa niż liczba nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Dorośli powinni być kształceni przez profesjonalistów – nauczycieli, którzy są doskonale przygotowani merytorycznie i metodycznie. Jednak przygotowanie zawodowe nauczycieli dorosłych jest ciągle problemem otwartym. W związku z tym można postawić kilka pytań: Kim jest nauczyciel dorosłych? Jakiego powinien mieć certyfikaty i uprawnienia potwierdzające jego przygotowanie zawodowe? Jakiego powinien posiadać umiejętności i kompetencje? Jakiego powinien przebiegać jego rozwój zawodowy? W jaki sposób należy kształcić nauczycieli dorosłych? Czy jest to jedna specjalizacja

(nauczyciel dorosłych) czy może kilka, związanych z rodzajem zajęć i wsparcia oferowanego dorosłym? Postawione pytania skłaniają do refleksji nad przygotowaniem zawodowym i profesjonalizmem nauczyciela dorosłych. Z tego powodu określenie wymagań dotyczących przygotowania zawodowego nauczycieli dorosłych jest pilną potrzebą i ogromnym wyzwaniem, szczególnie dla uczelni wyższych, które kształcą nauczycieli różnych etapów edukacyjnych.

Istotnym problemem związanym z kształceniem nauczycieli dorosłych jest organizacja nauki w środowisku szkoły wyższej. Można tu postawić kolejne pytania: Czy mają to być studia w systemie bolońskim? Czy również studia podyplomowe albo kursy certyfikowane? W jaki sposób poświadczać uprawnienia? Jak powinny przebiegać praktyki zawodowe? Jaka powinna być proporcja godzin zajęć teoretycznych i praktyk zawodowych? Jakie studia lub kursy umożliwią rozwijanie wiedzy i umiejętności już pracującym nauczycielom dorosłych?

Treść artykułu stanowi analiza problemów związanych z przygotowaniem zawodowym nauczycieli dorosłych, a także prezentacja koncepcji kształcenia nauczycieli osób dorosłych w środowisku szkoły wyższej.

2. Nauczyciel dorosłych – jego role i zadania zawodowe

Rola nauczyciela dorosłych jest określona przez spodziewany i pożądaný zestaw zachowań i reakcji w sytuacjach związanych z wykonywaniem pracy, jest wyznaczona przez respektowanie „kanonu oczekiwań społecznych” (Kwiatkowska, 2008, s. 38) i wypełnianie zobowiązań wobec innych. Odgrywanie tej roli wiąże się ze sposobem, w jaki nauczyciel spełnia i realizuje oczekiwania wobec swojego zawodu.

Nauczyciel dorosłych może być postrzegany jako „osoba, która w sposób celowy i świadomy naucza dorosłych słowem żywym lub pisanym, bądź też za pomocą technicznych środków przekazu, systematycznie lub dorywczo, organizuje proces samodzielnego uczenia się, zmierzając przez to do przyswojenia przez nich określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, do ukształtowania odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w pracy zawodowej, życiu osobistym, rodzinnym, społeczno-kulturalnym i politycznym lub dla własnych satysfakcji i rozwoju osobowości osób uczących się” (Marczuk, 1986, s. 186).

Dynamiczne zmiany technologiczne, kulturowe, społeczne i gospodarcze, konieczność dostosowania się do nich i radzenia sobie w nowych sytuacjach sprawiły, że nie tylko wzrosło zapotrzebowanie na nauczycieli dorosłych, ale też „znacznie nieporównywalnie ze stanem z okresów poprzednich, rozszerzył się zakres ich specjalizacji zawodowej. Postęp jest tak duży, że dzisiaj trudno

dokładnie wyliczyć specjalności zawodowe zaangażowane w organizowanie i realizację rozmaitych form kształcenia i wychowania ludzi dorosłych” (Aleksander, 2010, s. 39). Należy więc podkreślić szeroki zakres wiedzy, umiejętności i aktywności nauczycieli dorosłych, których praca koncentruje się głównie na ułatwianiu procesu przyswajania treści kształcenia uczącym się dorosłym z uwzględnieniem kontekstu edukacyjno-społecznego i kulturowego. Według Marczuka (1996, s. 338–339) „współczesny nauczyciel-andragog to odpowiednio wykwalifikowana osoba, która prowadzi z dorosłymi wielostronną działalność edukacyjną (informacyjną, instruktażową, doradczą, konsultacyjną, mediacyjną, rekwalityfikacyjną, wychowawczą, terapeutyczną i inną)”, mającą na celu: dopomaganie w zrozumieniu ich sytuacji życiowej i wskazywanie czynników ją wyznaczających; podsumowanie i objaśnianie możliwych do osiągnięcia celów życiowych i kompetencji, które uznawane są przez nich za niezbędne; sugerowanie adekwatnych do nich programów i niesienie pomocy w ich realizacji; dopomaganie w świadomym i autonomicznym korzystaniu z wartości edukacji i usuwaniu barier, które w tym przeszkadzają; doradzanie im w kształtowaniu odpowiednich postaw i zachowań niezbędnych w złożonych sytuacjach życiowych i zmieniającej się rzeczywistości.

Współczesny nauczyciel dorosłych jest określany jako nauczyciel-andragog, trener lub edukator. Jak zauważa Semków (2002, s. 31) „nazwa «nauczyciel andragog» nie jest przypadkową zbitką pojęciową, lecz świadomie użytym określeniem, oddającym z jednej strony skomplikowanie sytuacji, w której przychodzi oddziaływać na ludzi dorosłych w realizacji ich potrzeb poznawczych, z drugiej zaś strony pokazującym odmienną i dynamikę relacji zachodzących pomiędzy ludźmi dorosłymi w szybko zmieniającym się otoczeniu cywilizacyjnym i kulturowym współczesnego świata. Tak więc w pojęciu tym chcielibyśmy obok tradycyjnego nauczyciela dorosłych widzieć może bardziej współczesną jego postać – mentora, po części także badacza czy też doradcę dorosłego, podejmującego trud kształcenia”.

W celu zwiększenia efektywności i atrakcyjności procesu kształcenia, w zależności od potrzeb uczących się, współczesny nauczyciel dorosłych może wykonywać pracę jako coach, mentor, moderator, doradca, konsultant, facyliator, terapeuta, opiekun, itp (Kurantowicz i in., 2013; Mazurek i Stępień, 2017; Przybylska, 2013). Rola nauczyciela dorosłych nie ogranicza się więc do tradycyjnie rozumianej roli nauczyciela sprowadzającej się do przekazywania wiedzy i kontrolowania poziomu jej przyswojenia. Np. nauczyciel dorosłych, pracujący jako trener, prowadzi różne szkolenia, kursy, warsztaty, których celem jest nie tylko dostarczenie określonej wiedzy, ale przede wszystkim ćwiczenie

i doskonalenie umiejętności oraz wdrażanie ich w codziennym życiu, a także budowanie motywacji uczących się dorosłych. Mentor jest specjalistą, ale też przyjacielem, doradcą, który wspiera, ułatwia, zachęca do samodzielnego radzenia sobie. Przykładem kolejnej roli nauczyciela dorosłych jest fasilitator, którego zadaniem jest zapewnienie efektywności pracy grupy poprzez odpowiednie moderowanie dyskusji, umiejętne interweniowanie w przypadku zaistnienia konfliktu. Jednocześnie nie jest on merytorycznie zaangażowany w podejmowane zagadnienia, jest neutralny w stosunku do podejmowanej problematyki, nie przedstawia własnego punktu widzenia. Tym samym pozwala na samodzielne wypracowanie rozwiązań przez grupę. Monitoruje przebieg pracy, ale bezpośrednio nie włącza się w wypracowywane rezultaty. Pomaga w osiągnięciu kompromisu w trudnych sytuacjach. Doradca pomaga dorosłemu w lepszym zrozumieniu problemu oraz daje wskazówki dotyczące możliwości jego rozwiązania (Mazurek i Stępień, 2017).

Przedstawione wybrane przykłady pracy wykonywanej przez nauczycieli dorosłych ukazują złożoność ich obowiązków zawodowych. Radzenie sobie z tymi zadaniami umożliwia przygotowanie andragogiczne oraz doświadczenie w edukacji dorosłych. Uczeń dorosły ma jasno sprecyzowane cele dotyczące uczestnictwa w szkoleniu; bogate doświadczenia życiowe i edukacyjne; przekonania i przyzwyczajenia związane z uczeniem się; często również obawy czy niską samoocenę, brak wiary w możliwość zmiany. Dlatego w pracy nauczyciela dorosłych ważne jest budowanie relacji dwupodmiotowej, opartej na wzajemnym szacunku, zaufaniu, dialogu i partnerstwie.

Jeśli założymy, że zawód nauczyciela dorosłych wyznaczają wykonywane obowiązki zawodowe (Kwiatkowski, 2005), to opracowanie standardu dotyczącego wykształcenia i kompetencji nauczycieli dorosłych należy rozpocząć od określenia jego zadań zawodowych. Nauczyciel dorosłych wykonuje przede wszystkim zadania dydaktyczne, polegające na profesjonalnym prowadzeniu zajęć. Stanowią one rezultat wiedzy, umiejętności i wykorzystywanych cech osobowych. Ujawniają się wtedy rzeczywiste kompetencje nauczyciela, które determinują jakość nauczania.

Zadania dydaktyczne to efekt przygotowania i doświadczenia zawodowego oraz wykonywania innych zadań zawodowych. Można wśród nich wymienić: organizowanie stanowiska pracy zgodnie z przepisami dotyczącymi bezpieczeństwa; analizowanie potrzeb osób dorosłych w zakresie kształcenia; organizowanie merytoryczne i metodyczne zajęć; przygotowywanie zajęć; uzupełnianie wiedzy merytorycznej i metodycznej; poszukiwanie nowych, lepszych

metod kształcenia; ewaluacja prowadzonych zajęć; prowadzenie odpowiedniej dokumentacji, sporządzanie raportów i sprawozdań, itd.

Każdemu z tych zadań można przypisać wymagania niezbędne do ich wykonania. Należą do nich: wiedza, umiejętności i cechy psychofizyczne (Kwiatkowski, 2005), określane dzisiaj jako kompetencje społeczne. Kształcenie nauczycieli dorosłych powinno uwzględniać zagadnienia z zakresu psychologii, socjologii, pedagogiki, w tym: okresu rozwojowego osób dorosłych, ich problemów, sposobów uczenia się osób dorosłych, metod kształcenia, wiedzy merytorycznej dotyczącej prowadzonych zajęć. Wiedza jest podstawą kształtowania umiejętności, które mogą być rozumiane jako wiedza praktyczna czyli wykorzystywanie tego, co się wie.

Jakość nauczania w istotny sposób zależy też od kompetencji osobowościowych i interpersonalnych nauczyciela. Wśród nich najważniejsza (kluczowa) jest umiejętność nawiązywania relacji z osobami dorosłymi, bez której trudno wyobrazić sobie prawidłowe prowadzenie zajęć. Obejmuje to między innymi znajomość różnych mechanizmów zachowań oraz umiejętność rozwiązywania konfliktów i reagowania z wyczuciem, odpowiednio do sytuacji. Ważne jest, aby wydobyć z osób dorosłych ich potencjał, pokazać różne możliwości, pobudzić do aktywności.

Zadania zawodowe nauczyciela dorosłych wymagają więc wiedzy pedagogicznej, psychologicznej, socjologicznej, andragogicznej oraz merytorycznej z zakresu prowadzonych zajęć, a także odpowiednich umiejętności, dotyczących kształcenia osób dorosłych. Należy też podkreślić znaczenie kompetencji osobowościowych i interpersonalnych, które mogą i powinny być rozwijane.

3. Profesjonalizm nauczyciela dorosłych

Rozważania dotyczące profesjonalizmu wymagają doprecyzowania tego pojęcia. Aby być profesjonalistą w danym zawodzie, należy posiadać uprawnienia do jego wykonywania, potwierdzone odpowiednimi dyplomami lub certyfikatami oraz rzeczywistą wiedzę i umiejętności dotyczącą wykonywanej pracy. Profesjonalizm oznacza więc fachowe wykonywanie zadań zawodowych, uwarunkowane posiadaniem kwalifikacji, odpowiedniego wykształcenia i doświadczenia zawodowego. Profesjonalizm nie jest dany raz na zawsze, oznacza nieustanną pracę nad swoimi kompetencjami i osobowością i jest powiązany z wysiłkiem, konsekwentnym nastawieniem, determinacją w postępowaniu (Hurst i Reding, 2011).

Stąd wynikają dwa podstawowe warunki profesjonalizmu:

- uprawnienia do wykonywania zawodu (pierwszy warunek konieczny) oraz
- rozwijanie i wykorzystywanie kompetencji umożliwiających wykonywanie zadań zawodowych na odpowiednim poziomie (drugi warunek konieczny, możliwy do realizacji tylko w połączeniu z warunkiem pierwszym).

Praca w zawodzie nauczyciela dzieci i młodzieży na kolejnych etapach edukacyjnych wymaga posiadania odpowiedniego wykształcenia i przygotowania pedagogicznego, poświadczonych dokumentami wystawionymi przez instytucje do tego uprawnione. W związku z tym można postawić pytanie, czy w przypadku nauczycieli dorosłych istnieje konieczność posiadania odpowiednich dokumentów poświadczających uprawnienia do nauczania dorosłych? Kwalifikacje (uprawnienia) są szczególnie ważne przy wykonywaniu każdej pracy związanej z odpowiedzialnością za rozwój, życie czy zdrowie innych ludzi. Podejmowanie takich prac, które nie wiążą się z tak dużym zakresem odpowiedzialności, nie wymaga posiadania dokumentów potwierdzających zdobyte kwalifikacje. Przykładem mogą być proste prace usługowe albo prace artystyczne – nikt nie będzie pytał np. dobrego rzemieślnika czy pianisty lub śpiewaka, którzy wzbudzają zachwyt, o to, czy posiadają odpowiednie uprawnienia.

Nauczyciel jest bez wątpienia zawodem powiązanim z odpowiedzialnością za rozwój swoich podopiecznych, a także za zapewnienie im opieki, poczucia wsparcia i bezpieczeństwa, komfortu fizycznego i psychicznego. Można zatem stwierdzić, że również w przypadku nauczycieli dorosłych (tak, jak w przypadku nauczycieli dzieci i młodzieży w instytucjach oświatowych) niezbędne jest posiadanie odpowiednich dokumentów, potwierdzających możliwość pracy w zawodzie, takich, które gwarantują odpowiednie wykształcenie, wiedzę i umiejętności oraz przestrzeganie określonych zasad postępowania. Jest to zatem warunek konieczny profesjonalizmu nauczyciela dorosłych, jednak nie jest to warunek wystarczający.

Profesjonalizm wymaga spełnienia dodatkowego kryterium – jest nim wykonywanie czynności zawodowych na możliwie wysokim poziomie, co wiąże się również z dbałością o efekty swojej pracy. Nauczyciel dorosłych – profesjonalista nie tylko posiada wiedzę i specjalistyczne umiejętności, ale też ciągle poszukuje lepszych sposobów wykonywania swojej pracy. Dotyczy to przede wszystkim doskonalenia procesu kształcenia, co wymaga własnej aktywności nauczycieli w tym zakresie. Profesjonalne działanie to ciągle rozwijanie kompetencji, zdobywanie kolejnych umiejętności, nieustanne uczenie się. Profesjonalizm jest czymś, co nieustannie się kształtuje, czymś, co „jest zawsze przed nami, a więc każde

samozadolenie trzeba uznać za przedwczesne” (Witkowski, 2018, s. 135). Profesjonalizm nauczycielski „nie może wpadać w rutynę, w powtarzalność niszcząca przestrzeń innowacji, naruszającą wymóg żywego przejawiania gotowości do działania i życia w samym działaniu, aby jego efekt nie jawił się odbiorcy jako martwy, jałowy, nudny, zniechęcający” (s. 135). Wymaga ciągłych starań, pokonywania trudności, podejmowania wysiłku, dokonywania refleksji, poddawania swoich działań ciągłej ewaluacji. Rozwija się na gruncie wiedzy i umiejętności, rozumienia i interpretacji zdarzeń, refleksji i analizy własnego działania.

Profesjonalizm to umiejętność funkcjonowania i skutecznego działania w sytuacjach nietypowych. Nie jest to jedynie wiedza, jak należy postąpić, ale również podejmowanie właściwych działań w konkretnych okolicznościach. Oznacza nie tylko wysoki poziom wykonywania zadań zawodowych czy zaangażowania w pracę, ale też z przestrzeganie standardów etycznych (Szempruch, 2013; Kwiatkowska, 2008; Michalak, 2010; Kaniowski, 2010; Zając, 2012).

Profesjonalizm nauczyciela dorosłych przejawia się w trzech obszarach (AITSL, 2011), którymi są:

- wiedza zawodowa (bycie specjalistą w danej dziedzinie, know-how w zakresie metod nauczania i uczenia się);
- praktyka zawodowa (planowanie i wdrażanie skutecznego nauczania i uczenia się; ocena, wsparcie, informacja zwrotna i raportowanie wyników uczniów);
- zaangażowanie zawodowe (dbałość o wysoką jakość wykonywanych zadań zawodowych oraz nieustanne rozwijanie swojej wiedzy, umiejętności i cech osobowości).

Nauczyciel dorosłych powinien być profesjonalistą, posiadać specjalistyczną wiedzę merytoryczną z zakresu nauczanych zagadnień; doświadczenie, wiedzę i umiejętności dotyczące procesu nauczania i uczenia się dorosłych, znajomość kontekstów edukacyjnych. Nauczyciel dorosłych powinien być również osobiście zaangażowany w refleksję i dzielenie się wiedzą fachową z kolegami, powinien być innowacyjny i uczyć się na podstawie najlepszych praktyk (IFL, 2012), co oznacza stały rozwój wiedzy i umiejętności oraz uczenie się przez całe życie.

4. Rozwój profesjonalizmu nauczyciela dorosłych

Rozwój zawodowy ma największy wpływ na wiedzę i sposób działania nauczycieli. Fullan (2007) podkreśla, że uczenie się nauczycieli musi być procesem spersonalizowanym, precyzyjnie zaplanowanym i realizowanym oraz profesjonalnym. Nauczyciel dorosłych powinien więc rozwijać kompetencje poznawcze,

praktyczne, emocjonalne i społeczne w różnych formach i kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym.

Wśród cech charakteryzujących rozwój wiedzy i umiejętności nauczyciela można wyróżnić trzy podstawowe: współpracę i aktywne uczenie się, ciągłość w czasie i działaniach oraz zróżnicowanie (Garet i in., 2001). Współpraca i aktywne uczenie się mogą być realizowane poprzez edukację formalną, pozaformalną i nieformalną (Eurydice, 2011). Formalne uczenie się odbywa się w instytucji edukacyjnej lub szkoleniowej poprzez zorganizowany proces uczenia się i prowadzi do uzyskania certyfikatu lub dyplomu. Placówka (szkoła) może wysyłać swoich nauczycieli na różnego rodzaju kursy lub szkolenia zawodowe, co najczęściej wiąże się z ich finansowaniem. Edukacja pozaformalna odbywa się poza formalnym systemem edukacji i odnosi się głównie do uczenia się w trakcie działania, w ramach zaplanowanych zajęć w miejscu pracy lub poza nim, np. poprzez warsztaty lub szkolenia organizowane w szkole między nauczycielami. Edukacja nieformalna nie jest związana z żadną formą zorganizowanej nauki. Odnosi się do wszystkiego, czego nauczyciel uczy się w codziennym życiu zawodowym i prywatnym, co prowadzi do zdobywania wiedzy i umiejętności, kształtowania postaw i zachowań.

Integracja tych form kształcenia sprawia, że nauczyciel dorosłych poszerza wiedzę i umiejętności, zmienia metody nauczania, rozwija swój profesjonalizm. Można przypuszczać, że wpływa to na rezultaty osiągnięte przez uczniów, a także na poziom satysfakcji zawodowej i stresu nauczyciela. Współpraca i aktywne uczenie się oznacza również, że nauczyciel doświadcza wsparcia ze strony innych nauczycieli, otrzymuje opinie i informacje zwrotne.

Rozwój zawodowy nauczycieli wyraża się w jakości wykonywanych zadań i obowiązków, jest efektywny tylko wtedy, gdy odbywa się w sposób ciągły i regularny. Nie mogą to być jednorazowe konferencje czy warsztaty, ponieważ nie powodują zmian praktyki i postaw nauczycieli (Miles, 2009). Praca nauczyciela to funkcjonowanie w interakcjach z uczniami i współpracownikami, a także umiejętność balansowania między potrzebami swoimi a interesami innych. Dla profesjonalnego nauczyciela dorosłych nie ulegającego rutynie wszelkie relacje i sytuacje edukacyjne są źródłem nieustannej refleksji w działaniu i nad działaniem (Schön 1983). Oznacza to stałą gotowość do natychmiastowej reakcji, szybką analizę sytuacji, podejmowanie decyzji i działań i wykluczanie stosowania schematów w myśleniu i działaniu. W związku z tym nauczyciel powinien modyfikować swoje zachowania i umiejętności. Ciągłość rozwoju zawodowego w czasie i działaniach jest więc niezbędnym warunkiem profesjonalizmu nauczyciela.

Nauczyciele dorosłych są zróżnicowaną grupą zawodową, przede wszystkim ze względu na specjalizację. Z tego powodu rozwój zawodowy nauczycieli powinien być powiązany z potrzebami nauczycieli w tym zakresie. Nauczyciele rozwijają swoje kompetencje na studiach, szkoleniach, kursach, warsztatach, seminariach, konferencjach, poprzez samokształcenie oraz różnorodną aktywność pozwalającą zdobyć nowe umiejętności w ramach pracy w placówce oraz poza nią. Niemal wszyscy nauczyciele podnoszą swoje kompetencje, jednak narzekają na niedostosowanie oferowanych form do potrzeb szkół i nauczycieli, błędy w organizowaniu finansowania i niewystarczające wsparcie ze strony szkoły, czego efektem są problemy z pogodzeniem doskonalenia z obowiązkami zawodowymi (Hernik i in., 2014). Badania TALIS (OECD, 2013) wykazały, że w przekonaniu 51% nauczycieli wszystkich badanych krajów największym utrudnieniem w rozwoju zawodowym jest brak możliwości pogodzenia doskonalenia zawodowego z planem zajęć. Na drugim miejscu (według 48% nauczycieli) znalazł się brak zachęt do udziału w działaniach doskonalących, a na trzecim (44%) zbyt wysokie koszty rozwoju zawodowego. Tymczasem dla polskich nauczycieli (Hernik i in., 2014) największym utrudnieniem są przede wszystkim zbyt wysokie koszty doskonalenia zawodowego (dla 56% nauczycieli), brak odpowiedniej oferty doskonalenia zawodowego (46% nauczycieli), brak czasu z powodu obowiązków rodzinnych (44%) oraz brak zachęt do udziału w doskonaleniu zawodowym (41% nauczycieli). Dane te dotyczą nauczycieli różnych etapów edukacyjnych, jednak można przypuszczać, że wymienione bariery dotyczą również nauczycieli dorosłych. Kształcenie ustawiczne nie może być realizowane bez nauczycieli dorosłych, którzy w tym procesie są równocześnie nauczycielami i uczniami, kształconymi przez innych nauczycieli, poprzez formalną i pozaformalną edukację. Rozwój profesjonalizmu nauczycieli dorosłych jest warunkiem podnoszenia jakości kształcenia. Aktywne uczestnictwo w różnych formach rozwoju zawodowego umożliwia dostosowanie się do zmieniającego otoczenia i nowych wyzwań oraz buduje przekonanie o możliwości porażenia sobie z trudnościami.

Nauczyciele pełnią kluczową rolę w społeczeństwie, a ich profesjonalizm jest bezpośrednio powiązany z praktyką nauczania, dlatego należy zwrócić szczególną uwagę na rozwijanie systemu wsparcia, który zapewni merytoryczne i organizacyjne rozwiązania uwzględniające ich potrzeby.

Funkcjonowanie systemu wspomagania rozwoju profesjonalizmu nauczycieli jest uzasadnione odpowiedzialnością za wysoką jakość kształcenia. Obszary wsparcia oraz sposób realizacji powinny być ustalane z nauczycielami. Podstawą planowania i podejmowania działań powinna być diagnoza potrzeb

rozwojowych nauczycieli dorosłych oraz wyniki ewaluacji prowadzonych zajęć. Ważne jest motywowanie nauczycieli do refleksji nad własną pracą oraz wzajemna inspiracja do podejmowania aktywności. Należy też podjąć współpracę z instytucjami oferującymi wsparcie w zakresie rozwoju zawodowego nauczycieli, w tym instytucji kształcących, bibliotek i poradni. Istotną rolę odgrywa też mentoring, czyli wspomaganie nauczycieli przez doświadczonych profesjonalistów (Watkins 2004). W tym zakresie ważną rolę odgrywa współpraca i samokształcenie realizowane między nauczycielami w postaci różnych form doskonalenia, które wykorzystują wiedzę i doświadczenie nauczycieli. Można wtedy również wspólnie opracowywać rozwiązania i wdrażać je do praktyki nauczycielskiej.

Wspomaganie rozwoju profesjonalizmu nauczycieli dorosłych powinno być realizowane jako proces, od diagnozy potrzeb nauczycieli, przez zaplanowanie i przeprowadzenie działań wspomagających, pomoc w wykorzystaniu wiedzy i umiejętności w pracy zawodowej, po monitorowanie efektów wprowadzonych zmian oraz ewaluację. W ten proces mogą być zaangażowane różne grupy, np. dorośli uczniowie, dyrektorzy, nauczyciele, środowisko lokalne, ponieważ w procesie planowania i wspomagania profesjonalizmu nauczycieli istotne jest uwzględnienie różnych perspektyw i potrzeb, a także wzajemne wspieranie się podczas realizacji procesu.

5. Kwalifikacje zawodowe polskich nauczycieli

Kształcenie dorosłych odbywa się:

- na uniwersytetach w postaci studiów licencjackich i magisterskich oraz studiów podyplomowych;
- w instytucjach prowadzących doksztalcenie i szkolenia, a także w szkołach na specjalnych kursach dla dorosłych, którzy chcą uzupełnić wykształcenie, w tym w szkołach policealnych, które umożliwiają zdobycie kwalifikacji w danym zawodzie.

W Polsce obowiązuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej (2019), dotyczące wymaganych kwalifikacji nauczycieli w szkołach i placówkach podległych Ministerstwu, tzn. m. in. w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i policealnych. Każdy nauczyciel powinien mieć przygotowanie pedagogiczne i merytoryczne, z zakresu nauczanych przedmiotów. Regulacje prawne jednoznacznie ustalają zasady dotyczące kwalifikacji wymienionych nauczycieli. Przygotowanie pedagogiczne oznacza dysponowanie wiedzą i umiejętnościami z zakresu pedagogiki, psychologii i metodyki nauczania danego przedmiotu,

które powinny być realizowane podczas kształcenia nauczyciela łącznie w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem lub specjalnością kształcenia. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje też przynajmniej 150 godzin praktyki pedagogicznej. Kwalifikacje pedagogiczne są potwierdzone dyplomem ukończenia studiów wydanym przez uczelnię lub dyplomem ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli albo świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego (MEN, 2019). Oprócz kwalifikacji pedagogicznych każdy nauczyciel powinien posiadać odpowiednie do nauczanego przedmiotu wykształcenie kierunkowe.

Szkoły wyższe, podległe Ministerstwu Nauki i Szkolnictwa Wyższego, określają wymagania dotyczące nauczycieli akademickich w zakresie posiadanych stopni i tytułów naukowych, doświadczenia zawodowego i obszaru prowadzonych badań. Równocześnie szkoły wyższe, podległe Ministerstwu Nauki kształcą nauczycieli, którzy pracują w szkołach podległych Ministerstwu Edukacji. W szkolnictwie formalnym (podległym Ministerstwu Edukacji Narodowej i Ministerstwu Nauki) określono więc wymagania dotyczące kwalifikacji i kształcenia nauczycieli kolejnych etapów edukacyjnych, nie wskazano jednak żadnych wymagań dotyczących nauczycieli prowadzących zajęcia z dorosłymi.

Inna sytuacja występuje w instytucjach szkoleniowych, zatrudniających nauczycieli czasowo, w ramach realizowanych projektów – nie ma szczególnych wymagań dotyczących profesjonalnego przygotowania nauczycieli dorosłych. Najczęściej są to szkolni nauczyciele różnych etapów edukacyjnych, często też wymaga się od nich ukończenia tzw. kursów trenerskich, przygotowujących do prowadzenia warsztatów i organizowanych przez podobne instytucje szkoleniowe. Nauczyciel dorosłych w firmach prowadzących szkolenia często jest nazywany trenerem (funkcjonuje nawet pojęcie zawodu trenera), jednak wymagania dotyczące jego kwalifikacji określa zatrudniająca go instytucja szkoleniowa. Nie ma w tym zakresie jednolitych kryteriów, każda instytucja może mieć własne.

Nie wiadomo, czy Ministerstwo Edukacji Narodowej, określając wymagania dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela, planuje wprowadzenie obowiązkowego modułu andragogicznego, który będzie niezbędną kwalifikacją nauczyciela dorosłych. Nie wiadomo też, jak miałyby wyglądać kształcenie nauczycieli dorosłych, można jedynie przypuszczać, że podobnie, jak w przypadku nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych – moduł ten oraz kwalifikacje będzie można uzyskać jedynie w szkołach wyższych. Na razie są to jednak jedynie rozważania bez obowiązujących regulacji prawnych.

Profesjonalizacja nauczycieli, która, jak wspomniano wcześniej, obejmuje potwierdzenie kwalifikacji uzyskanych w szkole wyższej dyplomem,

świadectwem lub certyfikatem – nie jest więc jeszcze w pełni realizowana w Polsce w przypadku nauczycieli dorosłych, ponieważ nie ma żadnych obowiązujących wymagań dotyczących tego zawodu. Jest to pewien paradoks, ponieważ edukacja dorosłych dotyczy większej grupy osób niż edukacja dzieci i młodzieży. Należy więc zrobić wszystko, aby takie wymagania powstały. Psychologia rozwojowa od lat dostarcza wiedzy na temat rozwoju człowieka na wszystkich etapach życia, również w okresie średniej i późnej dorosłości, warto więc wspomagać również rozwój człowieka dorosłego.

Praktyka kształcenia wymaga przyjęcia pewnych podstaw, których dostarczają badania dotyczące teorii i koncepcji uczenia się dorosłych oraz badania i doświadczenia dotyczące kształcenia i kompetencji nauczycieli. W tym zakresie istnieje bogaty dorobek. Warto z niego skorzystać i opracować program kształcenia nauczycieli osób dorosłych.

6. Koncepcja kształcenia nauczycieli dorosłych w środowisku szkoły wyższej

Aby zaprojektować system kształcenia nauczycieli osób dorosłych należy przede wszystkim określić jego zadania zawodowe. Można je połączyć w grupy zadań (moduły), np. związane z dydaktyką, organizacją i metodami kształcenia, wspieraniem rozwoju dorosłych, zagadnieniami związanymi ze specyfiką prowadzonych zajęć, itp. Wykonywanie tych zadań wymaga znajomości treści z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii, andragogiki oraz specjalistycznych, w zależności od prowadzonych zajęć. Następnie, każdej grupie zadań należy przypisać odpowiednią wiedzę i umiejętności, które wykorzystuje w działalności zawodowej nauczyciel dorosłych. W ten sposób otrzymamy moduły i treści kształcenia, które należy powiązać z konkretnymi przedmiotami.

Określenie wiedzy i umiejętności nauczyciela dorosłych stanowi więc podstawę zaprojektowania procesu kształcenia nauczycieli dorosłych. Bez wątplenia powinno się je prowadzić w środowisku szkoły wyższej. Pytanie może dotyczyć tego, czy ma się to odbywać w postaci studiów podyplomowych (w Polsce często są to studia kwalifikacyjne dla nauczycieli) czy w postaci studiów na poziomie licencjackim i magisterskim czy jednolitych 5-letnich? Czy może się to odbywać w każdej z tych form kształcenia?

Niezależnie od odpowiedzi można określić niezbędne treści kształcenia. Obejmują one moduły: pedagogiczny (samowychowanie osób dorosłych, kształtowanie postaw, poczucia sprawczości, aktywizowanie, podstawy dydaktyki); andragogiczny (specyfika kształcenia i uczenia się osób dorosłych, edukacja

ustawiczna, wspieranie rozwoju osób dorosłych); psychologiczny (okres rozwoju osób dorosłych i problemy tego okresu); socjologiczny (zjawiska społeczne, funkcjonowanie w społeczeństwie); z zakresu kompetencji interpersonalnych (nawiązywanie relacji, znajomość mechanizmów zachowań, rozwiązywanie konfliktów), merytoryczny (zagadnienia dotyczące prowadzonych zajęć), a także moduł praktyk zawodowych, obejmujących kolejno asystowanie na zajęciach, a następnie samodzielne prowadzenie zajęć dla osób dorosłych.

Każdy z modułów (oprócz praktyk zawodowych) powinien obejmować teorię oraz zajęcia praktyczne (warsztaty) w podobnej liczbie godzin lub z przewagą godzin dotyczącą kształtowania umiejętności. Liczba godzin przeznaczona na praktyki zawodowe powinna być taka sama lub wyższa niż liczba godzin zajęć teoretycznych kształtujących wiedzę i umiejętności nauczyciela dorosłych. Kształcenie nauczycieli dorosłych wymaga więc opracowania bogatego programu kształcenia, uwzględniającego przygotowanie pedagogiczne, w tym obowiązkowe andragogiczne, praktyki zawodowe oraz wiedzę merytoryczną z zakresu prowadzonych zajęć.

W związku z tym można zadać kolejne pytanie o to, czy nauczyciele dorosłych powinni być kształceni tylko w programie uwzględniającym moduł pedagogiczny, andragogiczny i praktyki zawodowe dotyczące zajęć z dorosłymi, czy w połączeniu ze specyficznymi zagadnieniami merytorycznymi? Być może korzystnym rozwiązaniem jest zorganizowanie kształcenia nauczycieli dorosłych w następujący sposób:

- Studia podyplomowe obejmowałyby wyłącznie moduły: pedagogiczny, andragogiczny, psychologiczny, socjologiczny oraz praktyki zawodowe. W ten sposób nauczyciel danego przedmiotu (grupy przedmiotów) lub ktoś po studiach kierunkowych niepedagogicznych mógłby zdobyć kwalifikacje do nauczania dorosłych w zakresie swojej specjalności.

- Studia licencjackie i magisterskie obejmowałyby wymienione poprzednio moduły wraz z praktykami oraz dodatkowo moduł merytoryczny, dotyczący specjalizacji w nauczaniu. Moduł merytoryczny mógłby być prowadzony w porozumieniu z kierunkami niepedagogicznymi.

- Studia podyplomowe lub kursy rozwijające wiedzę i umiejętności nauczyciela dorosłych organizowane w środowisku szkoły wyższej.

W ten sposób uczelnie wyższe stałyby się miejscem kształcenia i nadawania kwalifikacji nauczycielom osób dorosłych. Przedstawione rozważania i propozycje stanowią pewne rozwiązanie i uporządkowanie istniejącej sytuacji, a także stanowią podstawę dyskusji nad sposobem kształcenia nauczycieli dorosłych i znalezienia najlepszych rozwiązań w tym zakresie.

7. Podsumowanie

Profesjonalizm nauczyciela dorosłych jest uwarunkowany czynnikami:

- zewnętrznymi, związanymi z wymaganiami kwalifikacyjnymi wobec nauczycieli; organizacją systemu edukacji; zadaniami i obowiązkami zawodowymi; warunkami panującymi w miejscu pracy; społecznymi oczekiwaniami wobec zawodu;

- indywidualnymi, związanymi z posiadanymi kompetencjami; przeżywianymi wartościami i postawami; dążeniem do rozwijania wiedzy i umiejętności; zaangażowaniem; sposobem wykorzystania swoich własnych predyspozycji i możliwości w odniesieniu do aktualnych wymagań i okoliczności.

Profesjonalizacja nauczycieli dorosłych obejmuje więc zorganizowanie systemu umożliwiającego zdobycie odpowiednich kwalifikacji, systemu wsparcia rozwoju zawodowego, ale też własną, aktywną postawę nauczycieli.

Niewątpliwie profesjonalny nauczyciel dorosłych powinien posiadać odpowiednie kwalifikacje zdobyte poprzez edukację w środowisku szkoły wyższej. W tym zakresie należy wprowadzić odpowiednie rozwiązania legislacyjne oraz określić standardy kształcenia dorosłych, które umożliwią profesjonalizację tego zawodu. Ponadto, podstawowym warunkiem profesjonalizmu jest nieustanne rozwijanie wiedzy i umiejętności, co prowadzi do modyfikacji treści i metod nauczania, a w rezultacie do poprawy jakości kształcenia.

Rozważania dotyczące profesjonalizmu nauczycieli dorosłych ukazują złożoność zagadnień z tym związanych. Problematyka ta wciąż stanowi wyzwanie dla teoretyków i praktyków zaangażowanych w proces kształcenia ustawicznego, a także dla urzędników, którzy decydują o wymaganiach kwalifikacyjnych nauczycieli. Z tego powodu dyskusja nad teoretycznymi i praktycznymi aspektami profesjonalizacji nauczyciela dorosłych nie jest zamknięta. Artykuł jest próbą refleksji nad możliwymi obszarami eksploracji tego problemu oraz dylematami związanymi z kształtowaniem oczekiwanej wiedzy, umiejętności oraz postaw, które sprzyjają efektywnym działaniom zawodowym.

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje zagadnienia związane z profesjonalizacją zawodu nauczyciela dorosłych. Dyskusja oraz rozwiązania dotyczące tej problematyki są dzisiaj szczególnie istotne z uwagi na rosnącą rolę kształcenia ustawicznego, które w znacznej części jest realizowane przez nauczycieli osób dorosłych. Treść artykułu dotyczy pojęcia i istoty profesjonalizmu, rozwiązań w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli w Polsce, a także zadań zawodowych nauczycieli dorosłych będących podstawą określenia niezbędnych kompetencji, w tym wiedzy i umiejętności. Artykuł zawiera też propozycję koncepcji kształcenia nauczycieli dorosłych w środowisku szkoły

wyższej, a także rozwijania profesjonalizmu nauczycieli oraz systemu wsparcia. Podjęty dyskurs jest próbą znalezienia rozwiązania w zakresie profesjonalizacji nauczycieli dorosłych.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel dorosłych, kształcenie nauczycieli, kompetencje, umiejętności, koncepcja kształcenia

ABSTRACT: The article presents the ideas connected with professionalization of adult educators. Deliberations and solutions concerning the issue seem to be nowadays particularly important because of growing role of lifelong learning, large part of which is realized by adult educators. The content concerns the core of professionalism, solutions for professional preparation of Polish teachers, as well as professional tasks of adult educators, being a base for defining their crucial competences, including knowledge and skills. The article contains also a proposal for concept of university education of adult educators and for development of their professionalism and support systems thereto. The paper describes what it means to be a professional where certain requirements and standards for the adult educators are involved.

KEYWORDS: adult educator, professional training, competences, skills, the concept of education

Bibliografia

- AITSL. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Melbourne: Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs.
- Aleksander, T. (2010). *Przemiany modelu i funkcji nauczyciela dorosłych (oświatowca) we współczesnej rzeczywistości polskiej*. W W. Horyń & J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Eurydice. (2011). *Adults in Formal Education: Policies and Practices in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *Journal of Staff Development*, 28(3), 35–36.
- Garet, M.S., Porter, A.C., Desimone, L., Birman, B.F., & Yoon, K.S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.
- Hernik, K., Przewłocka, J., Smak, M., & Piwowarski, R. (2014). Rozwój kompetencji nauczycieli. W M. Federowicz, J. Choińska-Mika, & D. Walczak (red.), *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji* (s.129–156). Warszawa: IBE.
- Hurst, B., & Reding, G. (2009). *Professionalism in teaching* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill/Prentice Hall.

- IFL. (2012). *Professionalism. Education and training practitioners across further education and skills*. London: Institute for Learning.
- Kaniowski, A.M. (2010). *Etyka i pedagogika. Etyczne aspekty pracy nauczyciela: Wyzwania dla profesjonalizmu nauczycielskiego*. W J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kurantowicz, E., Nizińska, A., Czubak-Koch, M., Helmich-Zgoda, A., Pietrus-Rajman, A., & Wrona, S. (2013). *Silver team czyli potęga doświadczenia. Innowacje w aktywizacji zawodowej osób w wieku 50+*. Wrocław: Dobre Kadry, Centrum Badawczo-Szkoleniowe.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: WAIp.
- Kwiatkowski, S.M. (2005). *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych*. W S.M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy* (s. 40–50). Warszawa: IBE.
- Marczuk, M. (1986). *Nauczyciel dorosłych*. W: K. Wojciechowski (red.), *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Marczuk, M. (1996). *Pracownicy i działacze oświaty dorosłych*. W T. Wujek (red.), *Wprowadzenie do andragogiki*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji.
- Mazurek, E., & Stępień, T. (2017). *Kompendium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych*. Wrocław: Politechnika Wrocławska.
- MEN. (2019). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, (Dz.U. 2019 poz. 465).
- Michalak, J.M. (2010). *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. W J.M. Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela* (s. 87–121). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Miles, K.H. (2009). *Rethinking school resources*. Arlington, VA: New American Schools.
- OECD. (2013). *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013. Conceptual Framework*. Paris: OECD.
- Przybylska, E. (2013). Profesjonalizacja w edukacji dorosłych w kontekście europejskich ram kwalifikacji na przykładzie profilu facylitatora uczenia się dorosłych. *Edukacja Dorosłych*, 1, 55–65.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action?* New York: Basic Books.

- Semków, J. (2002). Nauczyciel andragog wobec wyzwań cywilizacyjno-kulturowych współczesnego świata. W: W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Watkins, Ch. (2004). Feedback between teachers. W: S. Askew (red.), *Feedback for Learning* (s. 65–80). London and New York: Taylor & Francis e-Library.
- Witkowski, L. (2018). *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury*. Kraków: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Zajac, D. (2012). Refleksja etyczna wokół relacji nauczyciel-wychowawca andragog a osoba dorosła. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 2, 99–105.

Jarosław Michalski

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: 0000-0002-6020-5708

MYŚLENIE PEDEUTOLOGICZNE W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI

PEDEUTOLOGICAL THINKING IN TEACHER'S EDUCATION

ПЕДЕВТОЛОГІЧНЕ МИСЛЕННЯ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ

1. Wprowadzenie

Kształcenie nauczycieli ciągle stawia wiele pytań o osiągnięcie jak największej efektywności, a pomimo wielu różnych koncepcji, standardów czy tendencji, pozostaje w obszarze rozważań pedeutologicznych jako zagadnienie otwarte, a nawet niemożliwe do osiągnięcia skutecznego skonfigurowania programowego. Wielokrotnie powtarzamy, że nauczyciel ma potwierdzać ciekawość w odniesieniu do uczniów czy przemian współczesnego świata, zadowolające przygotowanie do bycia w skomplikowanych sytuacjach, albo też rozwijać intelektualnie oraz kulturowo społeczeństwo. Nie chodzi oczywiście o prezentowanie szerokiej listy zadań, ale o zastanowienie się, czy przypadkiem kształcenie nauczycieli nie ma czegoś wspólnego z grą w snookera, gdzie z jednej strony wszystko jest ustalone, bardzo dystyngowane, specyficzne, ale z tą różnicą, że w tej grze liczą się niesamowicie przewidywanie, strategie, spokój, zaskoczenia, a w naszym obszarze rozważań niekiedy tych kategorii brakuje, gdyż ciągle podkreślany jest program hermetyczny, który niejednokrotnie oddala wprowadzanie do toku

studiów nowych przedmiotów, adekwatnie do istniejących potrzeb. Nie chcę przez to powiedzieć, że poddaję krytyce pewien porządek w tym procesie, ale on przecież nigdy nie zabrania wprowadzania nowych elementów i zmian, przy założeniu jego uwidaczniania.

2. Rozumienie zawodu nauczyciela

Wiele dziś mówimy o nowych koncepcjach szkoły, o kształceniu na odległość, centrach edukacji i przemianach społecznych, ale czy faktycznie kształcenie nauczycieli reaguje na te zmiany dynamicznie? Wydaje się, że zauważalne jest w tym zakresie pewne spowolnienie, wynikające właśnie z nadmiernego przywiązania do hermetycznych struktur i braku gotowości do wprowadzania szybkich zmian, w tym wyraźnej promocji dotyczącej wielkiej wartości społecznej zawodu nauczycielskiego. Oczywiście, trzeba mieć na uwadze koszty kształcenia, zatem nie chodzi tutaj o ich wyraźne zwiększanie, ale o wewnętrzną weryfikację programów, aby niektóre przedmioty połączyć treściowo, a w uzyskanej nowej puli godzinowej znaleźć możliwości wprowadzenia nowych przedmiotów. Kształcenie nauczycieli nie może zatem eksponować wyłącznie danej ich listy i realizacji w kolejnych latach studiów albo tylko w odniesieniu do danej specjalności, ale ma przede wszystkim łączyć najbardziej priorytetowe czynniki tego procesu i wynikające z poszukiwania odpowiedzi na pytanie – dlaczego właśnie taki, a nie inny nauczyciel jest potrzebny dziś i jutro? Niezbędne jest więc w tym obszarze myślenie pedeutologiczne, a nie urzędnicze, gdyż to pierwsze tworzy koncepcje i uzasadnienia, drugie zaś podporządkowane jest zarządzeniom, które nie zawsze mają odniesienie do potrzeb rzeczywistości. Przykładowo, mówimy jakże często o potrzebie dialogu w szkole, umiejętności prowadzenia negocjacji czy mediacji, komunikowaniu się z rodzicami uczniów, a w kształceniu nauczycieli brakuje wyraźnego zaakcentowania tych kwestii. Podkreślamy też coraz dobitniej wielość problemów wychowawczych i konieczność dobrego przygotowania nauczycieli do ich rozwiązywania, ale podczas praktyk pedagogicznych dominuje strona dydaktyczna, zaś metody i techniki wychowania stanowią sporą lukę wykonawczą. To zaledwie dwa przykłady, można ich wskazać jeszcze bardzo wiele, ale już one prowadzą do konieczności znalezienia wspólnej płaszczyzny potrzeb dla nowoczesnego i merytorycznego kształcenia nauczycieli. Wskazuję zatem ponownie konieczność docenienia myślenia pedeutologicznego w tym procesie. Jak można je scharakteryzować? Wyjdźmy od następującego założenia: nauczyciel wykonuje zawód najbardziej przydatny w społeczeństwie, ponieważ uczy ludzi myślenia, odnajdywania

twórczości, siły własnej niezależności, komunikacji z innymi, a zarazem dyskredytuje głupotę, ograniczenia, poddaństwo i brak kultury osobistej. To podejście jest w tych rozważaniach bardzo ważne, gdyż z niego wynika, że kształcenie nauczycieli, a potem ich praca od samego początku muszą być ukierunkowane na odnajdywanie i rozwiązywanie problemów, poszukiwanie wiedzy, współpracę, uzasadnienia i dyskusje, aby te elementy następnie wnosić do pracy z uczniami. Twierdzi bowiem T. Szkudlarek (2019), że „współczesna rzeczywistość edukacyjna nie będzie funkcjonować obok zmieniającego się świata i jego potrzeb. Trendem w nauczaniu jest obecnie stosowanie metody badawczej polegającej na stawianiu problemów i prowokowaniu do myślenia. Taki sposób działania również ma długą historię – stosował ją już Sokrates. Idea indywidualizacji, położenie nacisku na uczenie się (a nie nauczanie) i samodzielne odkrywanie wiedzy są zgodne z dzisiejszą logiką ekonomii. Nikt nie ma pewności, jakich specjalistów potrzebować będzie przyszły rynek pracy, więc kształcenie powinno rozwijać określone kompetencje, a nie wyposażać w konkretną wiedzę” (s. 2). Nowoczesny nauczyciel ma właśnie te czynniki nieustannie prezentować i wzbogacać w swym doskonaleniu zawodowym, także we współpracy z innymi nauczycielami. Zatem „rolą nauczyciela jest wyposażenie ucznia w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się służące nie tylko gromadzeniu informacji oraz budowaniu wiedzy o charakterze deklaratywnym i proceduralnym. Najważniejsze jest poznanie sposobów przetwarzania informacji. Tak pojmowana edukacja stwarza uczącej się osobie warunki do rozwoju, umożliwia jej indywidualne poznawanie świata i przystosowanie się do życia. Nauczyciel nie przekazuje uczniom gotowej wiedzy, lecz wspiera ich wysiłek intelektualny i aktywność związane z samodzielnym stawianiem pytań i poszukiwaniem na nie odpowiedzi. To uczeń jest zmotywowanym, aktywnym poszukiwaczem i partnerem nauczyciela przyjmującym odpowiedzialność za własne uczenie się” (Szkudlarek, 2019, s. 2). Właśnie pierwszym czynnikiem w kształtowaniu myślenia pedeutologicznego jest rozumienie zawodu nauczyciela, nie zaś patetyczne mówienie o tym, bez przekonania innych o tej ważnej umiejętności. Podkreślić zatem warto, że być nauczycielem to wyjątkowy przywilej tworzenia świata wiedzy, umiejętności i kultury uczniów, w którym pierwszorzędne znaczenie ma mówienie, stawianie pytań, uznanie, pomoc, twórczość, estetyka, inspirowanie, sztuka, takt pedagogiczny oraz mądre korzystanie z nowych technologii. Właśnie z rozumienia zawodu nauczyciela wynikają koncepcje jego kształcenia. Oczywiście są one zróżnicowane, ale przede wszystkim chodzi w nich o przedstawienie pewnej wizji, określonych dążeń i efektów, a nie tylko realizacji zatwierdzonej listy przedmiotów, których treści kandydaci na nauczyciela mają opanować, chociaż to słowo nie

jest w pełni adekwatne, bo niekiedy chodzi o pamięciowe odtworzenie treści, niżli o przekonanie o opanowaniu danych treści. Zarazem jest ważne, aby przyszli nauczyciele zauważyli, że są prowadzeni przez swoich mistrzów ku sukcesom, że czas współpracy sprzyjał właśnie rozumieniu danych zagadnień, bo z takim podejściem wejdą do swoich szkół. Muszą bowiem zbudować pewne filary swej działalności, a mogą być nimi powołanie i twórczość, mogą być odpowiedzialność i życzliwość, wreszcie odkrywanie wiedzy i jej wykorzystywanie na bazie pomysłowości i wdrożeń w ten właśnie sposób wypracowanych. Niech to będą więc filary zawsze korzystne dla nauczyciela i jego uczniów, czyli stanowiące bycie poza utrwalonymi i rutynowymi działaniami na rzecz podkreślania niewiedzy i tym samym wywoływania niechęci u dzieci i młodzieży do szkoły. Jest wiele koncepcji kształcenia nauczycieli, wyjaśnionych naukowo, zinterpretowanych i wdrożonych, ale wydaje się, że mogą one mieć nie tylko charakter akademicki, ale również zintegrowany z siecią szkolną, co może sprzyjać przygotowaniu nauczycieli i dyrektorów szkół do ich wdrażania. Warto więc chyba powoływać zespoły konsultacyjne, które będą koordynowały tok kształcenia przyszłych nauczycieli adekwatnie do założeń, nie zaś w polaryzacji do oczekiwań. Zatem uczelnie kształcące nauczycieli i szkoły nie mogą stanowić dwóch rozerwanych światów, gdzie w jednym jest na przykład podkreślana ranga pedeutologii, zaś w drugim nie ma żadnej wiedzy na ten temat. Ważność współpracy tych środowisk jest więc bezsporna, gdyż dzięki temu kształcenie nauczycieli będzie miało nie tylko stronę naukową, ale również praktyczną, co jest przecież niezbędne w tym procesie. Będziemy mogli tym samym mówić o szkołach ćwiczeń z prawdziwego zdarzenia, bo jest to nadal problemem, którego nie można rozwiązać chyba dlatego, że brakuje gwarancji porozumienia między instytucjami, które w kontekście procesu kształcenia nauczycieli są od siebie współzależne, ale nie chcą się do tego przyznać. Nie ma także stopnia nauczyciela szkoły ćwiczeń, co mogłoby przynieść wiele korzyści studentom specjalności nauczycielskich, biorąc pod uwagę jakość lekcji, różnorodność metod kształcenia, poczucie wolności w działaniach czy podkreślanie pełnego szacunku dla przyszłych nauczycieli, utrwalanego radością z takiej współpracy. Ten problem musi być wreszcie rozwiązany, gdyż kształcenie nauczycieli to tak naprawdę proces wyjątkowej powagi, który nie znosi stwierdzeń o trudnościach, jakie sprawiają studenci realizujący zajęcia w szkołach, braku opracowywania dla nich ciekawych lekcji, które mają hospitować, braku rzetelnych rozmów, o tym, co opanowali bardzo dobrze czy dobrze, a z czym mają trudności, szerokich możliwości przyjęcia do szkoły po zrealizowaniu programu danej praktyki, aby przekonać się, jak wskazane trudności zostały zminimalizowane czy lapidarnych

informacji o przebiegu praktyk. Będąc nauczycielem nauczycieli trzeba iść od początku ku założeniu sukcesu, inaczej ten tok będzie bardzo smutną konstatacją: jak to trzeba nabiedzić się w tej pracy. Nie znajduję żadnego usprawiedliwienia dla takiego podejścia. Warto też podkreślić, że tok kształcenia nauczycieli w uniwersytetach i innych uczelniach pedagogicznych ma charakter całościowy, zatem wartości pedagogiczne mają być potwierdzane nie tylko podczas realizacji przedmiotów kierunkowych, ale także ogólnuczelnianych. Wówczas koloryt zdobywania nauczycielskich kwalifikacji będzie prowadził do przekonania, że zrealizowane studia faktycznie dały wiele korzyści, umożliwiając dojrzałe rozpoczęcie współpracy z uczniami. Zasadne będzie też w tym aspekcie rozpowszechnianie międzyuczelnianych studiów nauczycielskich, gdzie dany semestr czy semestry studenci mogliby realizować w innej uczelni niż macierzystej. Umożliwi to uczestnictwo w wykładach prowadzonych przez profesorów, znanym głównie studentom ze studiowania ich opracowań, poznanie innych podejść do pracy nauczyciela czy realizację praktyk zawodowych w zupełnie nowych warunkach. Także jest to otwarta droga do szerokich konsultacji i projektów o charakterze międzynarodowym, co przyniesie orientację w nowych tendencjach dotyczących szkoły i oczywiście kształcenia kadr pedagogicznych. Te możliwości mogą blokować jedynie inercja oraz konserwatyzm naukowy. Warto zaś je przekształcić w odwagę oraz oryginalność.

3. Rekrutacja

W kontekście myślenia pedeutologicznego warto też zwrócić uwagę na proces rekrutacji kandydatów do zawodu nauczycielskiego. Nie jest to zawód dla każdego, a wydaje się, że charakterystyczne jest inne podejście. Może warto więc zwrócić się z prośbą do kandydatów o napisanie krótkich tekstów ukierunkowanych na uchwycenie zasadności wyboru studiów pedagogicznych, przeprowadzić rozmowy, gdzie zaprezentują swoje zainteresowania, pasje, także predyspozycje do bycia nauczycielem, gdyż pojawiają się sytuacje, które wywołują wątpliwości odnośnie trafnego wyboru studiów przez niektórych kandydatów. Procedura obejmująca tylko wyniki egzaminów maturalnych nie jest wystarczająca dla późniejszej realizacji zadań związanych z tokiem studiów i pracą zawodową. Wydaje się, że warto zwrócić uwagę właśnie na uwarunkowania skuteczności zawodowej przyszłych nauczycieli, co podkreśla w interesującej książce Stefan T. Kwiatkowski (2018), że „(...) w rezultacie braku odpowiednich procedur rekrutacyjnych niemal niemożliwe jest właściwe wyodrębnienie z grupy kandydatów na studia tych spośród nich, których cechy osobowości

lub poziom inteligencji emocjonalnej czy kompetencji społecznych odbiegają od wyników pożądaných z perspektywy teorii i przewidywań dotyczących wyzwań czekających nauczycieli wczesnej edukacji oraz ciężącej na nich odpowiedzialności za losy powierzonych ich opiece dzieci. (...) Reasumując, wprowadzenie odpowiednich procedur rekrutacyjnych z pewnością przyczyniłoby się do ujawnienia tych kandydatów, którzy z racji swoich nieodpowiadających wzorcowi właściwości wewnętrznych, nieprzystających do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, nie rokują najlepiej, jeśli chodzi o ich przyszłą skuteczność zawodową, co budzi szczególne obawy przede wszystkim w kontekście właściwego wykorzystywania i rozwijania przez nich potencjału ich uczniów w tym kluczowym dla ich całonocowego rozwoju okresie” (s. 791–792). Jest to więc podejście zdecydowane i zarazem bardzo słuszne, gdyż w procesie kształcenia nauczycieli, niezależnie od przygotowania kierunkowego szczególne znaczenie ma poziom studiów, który w istocie tworzą też osoby przyjęte do uczelni wyższej. Oni muszą nadawać impuls poznawczy wybranej przez siebie profesji. Warto w tym kontekście zwrócić również uwagę na wiedzę pedagogiczną przyszłych nauczycieli przez pryzmat teorii reprezentacji społecznych, co bardzo wnikliwie rozpatruje Zuzanna Zbróg (2019) pisząc, że „wiedza podlega nieustannej koewolucji rozumianej jako wzajemne, stopniowe dostosowywanie się jej elementów i rozlicznych uwarunkowań na zasadzie pewnego rodzaju sprzężenia zwrotnego. Właściwie powinno się mówić o złożonym, koewolucyjnym systemie z wieloma przestrzennymi i czasowymi zakresami interakcji, w których – w wyniku wzajemnego dostrajania się elementów tego (otwartego) systemu – zachodzi proces uczenia się i transformacji wiedzy. Perspektywa patrzenia na wiedzę jako system koewolucyjny ze zmianą zachodzącą w czasie, podkreśla bardziej twórczy charakter tego procesu. Można opisać go jako ciągły dialog między zarówno typowymi, jak i nieswoistymi elementami w systemie. Dla badań ważne jest to, że im więcej różnorodności wewnątrz systemu, tym bardziej staje się on zdolny do kreatywnej zmiany. Zróżnicowanie i pluralizm są dla jakiegokolwiek systemu bardziej potrzebne niż zgodność jego poszczególnych komponentów i efektywność systemu jako całości” (s. 455–456). Jest to zatem trafne podejście wyraźnie ukazujące sens inherencji nauczyciela z wiedzą, która dzięki temu jest przekształcana, aktualizowana, weryfikowana czy też brana pod uwagę, jako swoisty wyróżnik działalności zawodowej. Właśnie bardzo cenne jest w tym ujęciu podkreślenie przebywania nauczyciela pomiędzy różnymi elementami wiedzy, co niesie zastanawianie się nad jej wartością i możliwościami zastosowania. Analityczna strona tego procesu sprzyja zarazem wdrażaniu uczniów do podejmowania wyjaśnień i tworzenia myślowej

konstrukcji własnych poszukiwań. Jest to więc tok dynamiczny i zarazem nie realizowany na tym samym planie dydaktycznym.

4. Perfekcjonizm

Ważny element w przemyśleniach o nauczycielu stanowi także perfekcjonizm. „(...) To właściwość pożądana, możliwa do osiągnięcia dzięki pracowitości i wytrwałości. Ma jednak i drugie „oblicze”, tzw. nadmierny perfekcjonizm, który często uniemożliwia funkcjonowanie człowieka zgodne z jego naturą; jednostka taka stawia sobie nie zawsze realne i możliwe do zrealizowania cele. Przyczyn tego stanu jest jak zwykle wiele. Na pewno nie ma jednego perfekcjonizmu, co nie znaczy, że jest on bestią, której nie da się zaspokoić” (Kosyrz, 2019, s. 98). W pracy nauczyciela perfekcjonizm może prowadzić do przeciążenia pracą zawodową, stawiania nadmiernych wymagań sobie i uczniom, wypalenia zawodowego, rezygnacji z dotychczasowych zamiłowań i pasji czy też wielu problemów komunikacyjnych. Ważne jest tu zinterpretowanie własnych możliwości, określenie dróg ich rozwoju, ale też osiągnięcie sztuki umiaru, który zapobiega przecież nakładaniu na siebie dodatkowych, często też nieprzemyślanych zadań, zobowiązań bądź hiperkrytyczności. Nauczyciel ma natomiast tworzyć i weryfikować skalę swojego zaangażowania w działalność zawodową, bo takie zamierzenie przyniesie dostrzeganie rzeczywistości realnie i oczywiście rzetelnie. „Paul Hewitt i Gordon Flet, kanadyjscy psychologowie badający zjawisko perfekcjonizmu, wyróżnili jego trzy rodzaje: – zorientowany na siebie (*self-oriented*), – zorientowany na innych (*other-oriented*), – uwarunkowany społecznie (*socially prescribed*)” (Kosyrz, 2019, s. 98). W tym kontekście „nietrudno powiedzieć, że pierwszy rodzaj perfekcjonizmu stawia na wymagania wobec siebie, jest przykładem koncentracji na sobie, na maksymalnie dobrym wykonaniu zadania. Drugi typ to ukierunkowanie na innych, na ich doskonałości, mniej zaś na ich potrzeby. Oba te typy: wewnętrzny i zewnętrzny, łączą ideały przystosowane, chęć zrobienia dobrego wrażenia z gotowością do nagradzania innych, gdy dostosują się do moich perfekcyjnych standardów. I wreszcie typ trzeci, dotyczy tego, jak osoby z zewnątrz oceniają moje postępowanie. Perfekcjonista robi wszystko, aby zyskać akceptację otoczenia, np. rodziny, rodzice z kolei chcą zasłużyć na miłość swych dzieci. Okazuje się, że zawyżone wymagania wobec siebie często przenoszone są na wymagania wobec innych, co może być niekiedy niszczące, jeśli chodzi o pożądane kontakty interpersonalne. (...) Pułapki perfekcjonizmu dotyczą niemal każdej czynności. Oprócz myślenia, które mimo wszystko ma przyszłość, perfekcjonizm występuje w stosunkach inter- i intrapersonalnych. Bywają także

perfekcjoniści neurotyczni, u których dążenie do doskonałości często staje się przyczyną różnorodnych obsesji, depresji i wielu innych zaburzeń. Wielość źródeł perfekcjonizmu: geny, wychowanie, środowisko pracy, szeroko rozumiana kultura, myślenie utopijne czy światopoglądowe zobowiązania, wskazuje zarazem na jego przyczyny. Inaczej będzie się kształtował poprzez socjalizację, a inaczej poprzez wychowanie, samowychowanie, rehabilitację czy resocjalizację. Wskazujemy na tak wiele źródeł perfekcjonizmu, ponieważ po dziś dzień nie wiadomo dokładnie, jaka jest jego geneza. Prawdą wszakże jest, że być stać się perfekcjonistą, nie wystarczą tylko czynniki osobowościowe (Kosyrz, 2019, s. 98–99). Jest to ważne zagadnienie w odniesieniu do pracy zawodowej nauczyciela, gdyż z jednej strony chodzi o to, aby nie tworzyć w szkole wrogiej przestrzeni dla uczniów, z drugiej zaś o prezentowanie indywidualnej klasy, która ujawniać będzie entuzjazm, przygotowanie do prowadzenia lekcji, odpowiedzialność, umiar, rozsądne wymagania czy dobre wykonywanie danych zadań. Ważna jest tu bowiem bardziej autentyczność aniżeli wyniszczająca doskonałość. Uczeń nie musi ciągle słyszeć, że nauczyciel robi wszystko najlepiej i zawsze doskonale, bo takie podejście nie wywoła u niego pragnienia skutecznego działania, spowoduje zaś jego blokadę i ucieczkę ze świata szkoły. A przecież chodzi o uczniów, którzy nie chcą być pobudzani do gniewu, ale zdecydowanie bardziej uczestniczyć w przemyślanych relacjach społecznych i odczuwać dostrzeżenie ich wyjątkowości. Ważne jest zatem bycie profesjonalistą.

5. Niektóre przedmioty nauczycielskiego kształcenia

Kolejny aspekt myślenia pedeutologicznego dotyczy niektórych przedmiotów w planach studiów. Nie mam na uwadze weryfikacji programów i ich oceny, ale chciałbym zwrócić uwagę na wskazaną już w tym artykule elastyczność programową, umożliwiającą wprowadzanie przedmiotów, zasadnie do wyzwani współczesności. Jest to więc propozycja szerszego upowszechnienia niektórych przedmiotów bądź wprowadzenia nowych do planu studiów specjalności nauczycielskich. Oto niektóre z nich: **Interwencja kryzysowa**. Jest ważne, aby nauczyciel wiedział, czym jest interwencja kryzysowa, potrafił rozpoznać reakcje psychiczne wywołane przez kryzys, charakterystyczne dla grup wiekowych czy prowadzić zajęcia szkolne w tym zakresie. Jak twierdzą James L. Greenstone i Sharon C. Leviton (2004) „ludzie w różnym wieku reagują podobnymi uczuciami i zachowaniami na pośrednie i bezpośrednie skutki kryzysu, jednak zajmowanie się potrzebami dzieci w takich sytuacjach wymaga szczególnej uwagi. Oto przykłady typowych reakcji dzieci niezależnie od grupy wiekowej:

lęk przed tym, że kryzys obejmie również ich rodzinę i sąsiedztwo; utrata zainteresowania szkołą; zachowania regresywne; zakłócenia snu i koszmary nocne; lęk przed tym, co może się kojarzyć z sytuacją kryzysową, na przykład odgłos lecącego samolotu lub głośny hałas” (s. 88). Jest to więc bardzo ważny obszar dla działań nauczyciela, mogący zablokować następstwa wielu trudnych sytuacji, z którymi nie potrafią sobie poradzić często uczniowie. Następnym proponowanym przedmiotem w toku kształcenia nauczycieli to **Inteligencja emocjonalna**. Według D. Golemana (1999) „na inteligencję emocjonalną składa się pięć podstawowych kompetencji emocjonalnych i społecznych: *Samoświadomość*: wiedza o tym, co odczuwamy w danej chwili, oraz wykorzystywanie tych uczuć dla kierowania naszym procesem decyzyjnym; realistyczna ocena naszych zdolności i dobrze uzasadniona wiara w swoje możliwości. *Samoregulacja*: panowanie nad emocjami, aby zamiast utrudniać nam wykonanie bieżącego zadania, ułatwiały to; sumienność i umiejętność odłożenia nagrody na później, po to, by zająć się osiągnięciem wyznaczonego celu; szybkie dochodzenie do siebie po kłopotach emocjonalnych. *Motywacja*: kierowanie się swoimi największymi preferencjami w wyznaczaniu celów i dążeniu do nich, przejmowaniu inicjatywy i staraniach doskonalenia się oraz w nieustawianiu w wysiłkach mimo niepowodzeń, porażek i zawodów. *Empatia*: wyczuwanie uczuć innych osób, umiejętność spojrzenia na sytuację z ich punktu widzenia, tworzenie i podtrzymywanie więzi porozumienia z nimi. *Umiejętności społeczne*: dobre panowanie nad emocjami w kontaktach z innymi i dokładne rozpoznawanie sytuacji społecznych oraz sieci powiązań, bezkolizyjne utrzymywanie kontaktów z innymi oraz wykorzystywanie tych umiejętności dla przewodzenia, negocjowania i łagodzenia sporów, współpracy i pracy zespołowej” (s. 440). Zawód nauczyciela ma rzecz jasna charakter komunikacyjny i tworzony jest przede wszystkim myśleniem, jednakże w tym skomplikowanym układzie interakcji i oczekiwań, nie zawsze ujawnia się właściwe natężenie emocjonalne. Powoduje ono wiele napięć, konfliktów czy działalności in suspensio, a przecież ten zawód ma zdecydowanie łączyć, a nie dzielić. Ważne jest więc rozstrzygnięcie dylematu, jakie wybrać drogi autentycznego poznawania samego siebie i jak wykorzystujemy treści poznawcze, które odczuliśmy. Kolejnym przedmiotem, który proponuję w realizacji studiów nauczycielskich to **Lokalizacja zagrożeń cyberprzestrzeni**. Nauczyciel musi posiadać orientację w tym zakresie, bo dynamika hejtu, bezkrytycznego ujawniania siebie w sieci, dealerowania softem czy oszustw musi znajdować mądre reagowanie i zapobieganie. Warto z uczniami o tych trudnych kwestiach rozmawiać i proponować rozwiązania alternatywne, prowadzące do rozumienia, czym jest nasza zależność i niezależność i jakie

niosą umiejscowienia naszych poczynań. Twierdzi Yuval Noah Harari (2019), że „decydujący test dla Facebooka nadejdzie wówczas, gdy jakiś programista opracuje nowe narzędzie, sprawiające, że ludzie będą spędzać mniej czasu na zakupach w internecie, a więcej na ważnych dla nich zajęciach z przyjaciółmi w realnym świecie. Czy Facebook przyjmie, czy zablokuje takie narzędzie? Czy zdobędzie się na prawdziwy akt wiary i przedłoży względy społeczne nad interes finansowy? Jeśli tak – i jeśli uda mu się uniknąć bankructwa – będzie to doniosła zmiana” (s. 126). Takie podejście, oczywiście jedno z wielu innych, umożliwia nauczycielowi motywowanie uczniów do zaprezentowania swoich stanowisk w tym zakresie, a tym samym budowania świadomości, czego tak naprawdę poszukują. Następnym przedmiotem to **język obcy pedagogiczny**. Przede wszystkim mam na uwadze nie tylko przygotowanie nauczyciela do działania zawodowego w skali międzynarodowej, ale bardzo duże nasilenie korzystania z opracowań zagranicznych, co będzie przydatne dla modyfikacji pracy szkół, ale także w podejmowaniu przewodów awansowych. Osluchanie w dyskusjach pedagogicznych, specjalistyczne słownictwo, bezpośredni udział w konferencjach i panelach dyskusyjnych czy nawiązywanie kontaktów zagranicznych, wszystko to daje przyjemność poznawczą i komunikacyjną, prowadząc do porównawczego ujmowania pedagogiki, przede wszystkim w kontekście naukowym. Trzeba też wskazać, że „przygotowanie nauczyciela **w zakresie języka obcego** dotyczy sytuacji, gdy język obcy: jest specjalnością kształcenia – wówczas nauczyciel dysponuje umiejętnościami językowymi w zakresie języka obcego, do którego nauczania uzyskuje przygotowanie zgodne z wymaganiami określonymi dla poziomu C1 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego, oraz języka obcego niebędącego specjalnością kształcenia zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego; nie jest specjalnością kształcenia – wówczas nauczyciel ma umiejętności językowe zgodne z wymaganiami ustalonymi dla określonego obszaru i poziomu kształcenia w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego” (Szempruch, 2013, s. 92). Wydaje się zarazem, że nie ma przeszkód, aby ten proces wzbogacać także zdecydowanie bardziej specjalistycznie. Kolejny proponowany przedmiot dla przyszłych nauczycieli to **dydaktyka międzykulturowa**. Współczesne przemiany świata prowadzą do wielu dyskusji i sporów na temat imigracji. „By sprawę rozjaśnić, pomocne może być spojrzenie na imigrację jako na układ obejmujący trzy podstawowe warunki: **Warunek 1:** Kraj przyjmujący pozwala na napływ imigrantów. **Warunek 2:** W zamian muszą oni przyjąć przynajmniej podstawowe normy i wartości gospodarza, nawet jeśli oznacza to dla nich

rezygnację z niektórych własnych tradycyjnych norm i wartości. **Warunek 3:** Jeśli imigranci asymilują się w wystarczającym stopniu, z czasem stają się równoprawnymi członkami kraju przyjmującego. „Oni stają się „nami”. Te trzy warunki rodzą odrębne dyskusje na temat dokładnego znaczenia każdego z nich. Czwarta dyskusja dotyczy kwestii spełnienia tych warunków. Gdy ludzie spierają się o imigrację, często mieszają ze sobą te cztery dyskusje, przez co nikt nie rozumie, o co tak naprawdę toczy się spór. Dlatego najlepiej przyjrzeć się każdej z tych dyskusji oddzielnie” (Harari, 2019, s. 187). Zarazem na tym tle pojawiają się dylematy edukacyjne związane z obecnością dzieci i młodzieży różnych kultur, gdzie ważny jest proces komunikowania się, rozumienie specyfiki nakładania się na siebie zróżnicowanych wzorców i oczekiwań, modyfikowanie procesu nauczania w klasie wielokulturowej czy zainteresowanie tą problematyką. Nie można tego aspektu pominąć w przygotowaniu zawodowym nauczyciela, gdyż stanowi trudny, ale też coraz bardziej uwidaczniający się proces społeczny. Następnym proponowanym przedmiotem dla wszystkich specjalności nauczycielskich to **przywództwo edukacyjne**. Nie ma dziś szans rozwoju zawód nauczycielski bez przywódców. Wnoszą oni wiele inspiracji i nowości do środowiska szkoły, ale, co najważniejsze, są one zaakceptowane przez innych i mają dzięki ich własnemu zaangażowaniu, bez żadnego przymusu, ogromne szanse powodzenia i realizacji. Przywódcy edukacyjni nie postrzegają szkół tylko dzisiaj, ale widzą ich funkcjonowanie w przyszłości, prezentują argumenty i rozwiązania, dając nauczycielom możliwość uczestnictwa w tych działaniach, rozumianych jako niezbędne i co ważne współautorsko. Przywódcy edukacyjni nie cieszą się stagnacją i biurokratycznością, budują terażniejszość i przyszłość szkół dzięki swemu wizjonerstwu, ale też nauczycielskiej wspólnoty, które tworzą zmianę ich zachowań. Mike Pedler i Kate Aspinwall (1999) stawiają następujące pytanie: „gdybyś mógł za pomocą magicznej pałeczki dokonać zmiany wyłącznie jednej rzeczy w swojej organizacji, to co by to było? Wprawdzie nie dysponujemy magiczną pałeczką, ale konieczność określenia tego, co trzeba najpilniej zmienić, nadal istnieje. W momencie, gdy taka przemiana się dokonuje, rzadko kiedy ma ona na celu pomóc ludziom nauczyć się nowej sytuacji lub nowych warunków. W rzeczywistości zmiany bardzo często dokonują się w sposób nie uczący: są wprowadzane szybko, niemal bez konsultacji z tymi, których dotyczą, bez czasu prób i błędów, analizy i nauki. Jak zaplanowałbyś proces wprowadzania zmian, by był równocześnie świadomym procesem uczenia się? (...) Jeżeli jakaś grupa robocza lub sekcja wykazują pożądaną energię i posiadają wizję przyszłości, zacznij od nich. Innowacja może mieć swój początek w najprzeróżniejszych miejscach” (s. 95). Problematyka

przywództwa nie może być minimalizowana, bo nie tylko prowadzi do odkrywania potencjału nauczycieli, ale sprzyja również edukacyjnemu optymizmowi, którego brak we współczesnej szkole jest bardzo odczuwalny. Kolejny proponowany przedmiot w toku studiów możemy określić jako **Mistrzostwo pedagogiczne**. Warto w tym obszarze na pewno wykorzystać myśl naukową polskich i ukraińskich przedstawicieli, ponieważ obejmuje nie tylko rozumienie terminu, drogę dochodzenia do mistrzostwa, jego ważne komponenty, ale też najważniejsze umiejętności w tym procesie i możliwości ich kształtowania. Twierdzi A. Góralski (2003), że trzeba, aby nauczyciel – mistrz „(...) wierzył, że ma do spełnienia określoną misję, gorąco pragnął ją urzeczywistnić, dostrzegał tego urzeczywistnienia zasadnicze zarysy i by skutecznie wdrażał je w czyn, przekształcając w sumę złączenie i syntezę ogółu dokonań twórczych. Podkreślenie misji jest tu bardzo budujące, ponieważ daje przekonanie o prawdziwych krokach ku mistrzostwu, a przez myślenie o nim kształtuje jego współbrzmienie z pragnieniem utrwalania najpiękniejszych wartości, jakie niesie. Znakomicie tę problematykę przedstawia także Iwan A. Zjazjun (2005) w książce *Mistrzostwo pedagogiczne*, gdzie inspirujące jest już pierwsze zdanie na okładce: Nauczycielu, my czekamy na Ciebie, a następnie omówienie głównych elementów pedagogicznego mistrzostwa obejmujących humanistyczne nastawienie, profesjonalne kompetencje, pedagogiczne komponenty oraz pedagogiczną technikę (s. 1–2). Autor stwierdza więc na podstawie swych przemyśleń, że „mistrzostwo pedagogiczne jest to „zespół właściwości osobowości, który zapewnia samorganizowanie wysokiego poziomu zawodowej działalności nauczyciela na bazie refleksji” (Zjazjun, 2008, s. 2; Zjazjun & Zjazjun, 2005, s. 38). To problematyka niezwykle ważna w procesie kształcenia nauczycieli, gdyż „mistrzostwo pedagogiczne – to rzadko dziś w polskiej pedagogice przywoływana kategoria. Z pragmatyki nauczycielskiej pojęcie to wykreślono wraz z likwidacją stopni specjalizacji zawodowej dla nauczycieli (drugi stopień specjalizacji zawodowej był do kwietnia 2000 roku przyznawany nauczycielom, których można było określić mianem mistrza w zawodzie” (Szlosek, 2010, s. 310). Warto więc ponownie nadać rangę znaczeniową temu obszarowi. Ostatni przedmiot, który zaproponuję, to Kierowanie klasą szkolną, ponieważ niejedynemu nauczycielowi ma problemy z utrzymaniem klasowej dyscypliny, z rozumieniem tego terminu, przemocą w szkole czy właśnie prowadzeniem zespołów uczniowskich. Można powiedzieć, że jest to główny obszar nauczycielskiego działania, gdyż od tego, jak funkcjonuje zespół klasowy zależy realizacja przebiegu lekcji. Pisze zatem Clifford H. Edwards (2006), że „nauczyciel powinien umieć rozpoznać naturę problemów, które dzieci wnoszą do szkoły, ale

musi też dostrzec te, które powstają w rezultacie funkcjonowania samej szkoły. Należą do nich problemy związane ze szkolnymi przedmiotami i zajęciami dodatkowymi, a także z obowiązującymi w szkole regułami i kontaktami międzyludzkimi. Frustracje, jakich na tym polu doświadczają uczniowie, mogą powodować ekstremalne reakcje. Na przykład dzieci niedopuszczone do jakiejś grupy rówieśniczej lub traktowane jako outsiderzy i wyśmiewane mogą w stosunku do tych, przez których zostali wykluczeni, reagować w sposób nieobliczalny” (s. 21). Potrzebna jest więc przyszłym nauczycielom wiedza w tym zakresie, ponieważ właściwe reagowanie wychowawcze będzie niosło do uczniów szczególny komunikat: nie zostałeś odrzucony! Takie założenie prowadzi nauczycieli w kierunku wychowywania, przynosząc w efekcie prawidłowy rozwój osobowości i wybieranie swojego postępowania w sposób zharmonizowany z przyjaźnią, dobrem czy uczuciami innych.

6. Zakończenie

W myśleniu pedeutologicznym należy także uwzględnić bardzo przecież poważne problemy szkolnictwa zawodowego i przygotowywania nauczycieli do nauczania poszczególnych przedmiotów w szkołach podstawowych i średnich. Wydaje się, że warto podjąć dyskusję nad koncepcją tego przygotowania, gdyż jednolite studia magisterskie obejmujące obszar pedagogiki przedszkolnej i wczesnej edukacji to zbyt mało, jeśli mówimy o systemie szkolnym. Każdy przecież etap edukacyjny uczniów wymaga profesjonalnego przygotowania kadry pedagogicznej, a w wielu uczelniach są warunki i możliwości, aby temu zadaniu podołać. Wskazane więc w tym artykule myślenie pedeutologiczne można odnieść do nieskrępowanego dzielenia się z innymi osobami swoimi przemyśleniami o nauczycielu, aby z jednej strony precyzowały najpilniejsze zadania związane z wykonywaniem tego zawodu, a które są zarazem pomijane lub wykorzystywane w nikłym zakresie podczas toku kształcenia, z drugiej zaś odważnie określały perspektywy tego zawodu, biorąc pod uwagę współczesne tendencje w świecie. Nie zostały omówione wszystkie obszary, ale ważne jest ponowne podjęcie sprawy, ponieważ kształcenie nauczycieli ma przed sobą wiele szans, jednakże muszą one posiadać swoją energię intelektualną oraz przywódczą, aby zostały należycie wykorzystane. Zbyt często bowiem mówimy: szanse były... Już czas takie podejście zmienić.

STRESZCZENIE: W artykule omówiono zagadnienie kształcenia nauczycieli, zwracając szczególnie uwagę na konieczność przemyślanych działań w tym zakresie. Potrzebę myślenia pedeutologicznego odniesiono do kilku ważnych obszarów kształcenia nauczycieli dotyczących rozumienia zawodu nauczycielskiego, koncepcji kształcenia nauczycieli, rekrutacji czy skuteczności zawodowej. Podkreślono, że tok kształcenia nauczycieli powinien mieć charakter całościowy.

SŁOWA KLUCZOWE: nauczyciel, kształcenie, myślenie pedeutologiczne, rekrutacja, studia

ABSTRACT: The article outlines the issue of teacher's education. The emphasis was put on the necessity of well thought-out action in this area. The need of pedeutological thinking was referred to few critical aspects of teacher's education relative to understanding of teacher's profession, the idea of teacher's education, recruitment and professional effectiveness. It was outlined that the course of teacher's education has to have an comprehensive character.

KEYWORDS: teacher, education, pedeutological thinking, recruitment, study

Bibliografia

- Edwards, C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą* (M. Bogdanowicz, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce* (A. Jankowski, Tłum.). Poznań: Media Rodzina.
- Góralski, A. (2003). *Teoria twórczości. Eseje filozoficzne i pedagogiczne*. Warszawa: Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Greenstone, J.L., & Leviton, S. (2004). *Interwencja kryzysowa* (M. Gajdzińska, Tłum.). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Harari, Y.N. (2019). *21 lekcji na XXI wiek* (M. Romanek, Tłum.). Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Kosyrz, Z. (2019). *Oblicza człowieka i rozdroża jego natury*. Warszawa; Milanówek: Oficyna Wydawnicza Aspra (ASPRA-JR F.H.U): Centrum Profilaktyki Społecznej-Oficyna Wydawnicza von Velke.
- Kwiatkowski, S.T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesniej edukacji: Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Pedler, M., & Aspinwall, K. (1999). *Przedsiębiorstwo uczące się* (G. Waluga, Tłum.). Warszawa: Petit.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek, T. (2019, sierpień 23). Po co nam szkoła i nauczyciele? *Gazeta Wyborcza*, s. 2. Pobrano z <http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum>

wum/1,0,9056109,20190823WA-ORX,Po_co_nam_szkola_i_nauczyciele,.html.

- Szlosek, F. (2010). Potrafić czuć, myśleć i działać pedagogicznie, czyli mistrzostwo pedagogiczne Iwana A. Zjaziuna. W M. Kopsztej, D. Szeligiewicz-Urban, & F. Szlosek (Red.), & T. Kowalik (Tłum.), *Filozofia mistrzostwa pedagogicznego*. Radom; Siemianowice Śląskie: Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB ; Niepubliczna Placówka Kształcenia Ustawicznego Siemianowicki Ośrodek Szkoleniowy.
- Zbróg, Z. (2019). *Wiedza pedagogiczna przyszłych nauczycieli w perspektywie teorii reprezentacji społecznych. Ujęcie dynamiczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zjazjun, I.A. (2008). *Pedahohichna maysternist' yak tekhnolohiya pedahohichnoyi diyi = Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії = Pedagogical skill as a technology of pedagogical action*. Pobrano z <http://lib.iitta.gov.ua/3239/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD7.pdf>.
- Zjazjun, I.A., & Zjazjun, L. (2005). *Mistrzostwo pedagogiczne* (F. Szlosek, Tłum.). Warszawa; Radom: Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

Teresa Janicka-Panek

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

ORCID ID: 0000-0001-7526-9002

PRIORYTETY PEDAGOGICZNYCH POWINNOŚCI CZYLI PROFESJONALNA GOTOWOŚĆ PEWNEGO PEDAGOGA

PRIORITIES OF PEDAGOGICAL DUTIES
OR PROFESSIONAL READINESS OF A PEDAGOGUE-SCIENTIST

ПРИОРИТЕТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ
АБО ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА

*A gdyby tak się wdrzeć na umysłów górę, Gdyby stanąć na ludzkich myśli piramidzie,
I przebić czołem przesądów chmurę, I być najwyższą myślą wcieloną...*

J. Słowacki, „Kordian”

1. Wstęp

XXI wiek nazywany jest wiekiem edukacji. Rozwój, zmiany i przekształcenia sprawiają, że każdy w ciągu swojego życia będzie musiał wielokrotnie stawiać czoła nowym wyzwaniom. To stwarza konieczność uczenia się przez całe życie, rozwijania i uaktualniania posiadanych umiejętności, uzupełniania wiedzy, zdobywania nowych kompetencji. Coraz częściej pojawiają się głosy o potrzebie stworzenia takiej edukacji, w której kreatywność i docenienie ludzkich zdolności (indywidualności) będzie podstawą modelowania sylwetki zawodowej nauczycieli oraz uczestników procesu edukacyjnego.

Wybór zawodu nauczyciela oznacza założenie i gotowość do uczenia się przez całe życie, dostosowywanie swojego stylu pracy pedagogicznej do potrzeb i możliwości odbiorców, do zmieniającego się ciągle kontekstu społecznego, korzystanie z nowoczesnych technologii kształcenia.

Dotychczasowy powód przychodzenia do szkoły oraz na uczelnię przestał mieć znaczenie; przy niemal nieograniczonym dostępie do mobilnych

technologii i informacji (Internetu) nie mogą być one (szkoła/uczelnia) definiowane jako miejsce zdobywania wiedzy. Bezpownotnie odebrano instytucjom edukacyjnym monopol na jej przekazywanie, stąd konieczność poszukiwania nowoczesnego modelu kształcenia.

Nic więc dziwnego, że wzrasta zainteresowanie różnych gremiów kompetencjami zawodowymi nauczycieli, w obliczu nowych zadań i wyzwań cywilizacyjnych, a także z uwagi na zmieniający się podmiot oddziaływań pedagogicznych – dziecko/uczeń/student (Janicka-Panek, 2017; Sałata & Bojanowicz, 2017).

Nauczyciel to zawód zaufania publicznego. Nie powinny go uprawiać osoby przypadkowe. Tymczasem kształcenie nauczycieli pozostawia wiele do życzenia; sposób rekrutacji, brak rozmów kwalifikacyjnych promuje często osoby nijakie, które nie rozumieją celu spotkania z uczniem. Współczesne czasy charakteryzują się systematycznie rosnącymi wymaganiami wobec szkoły i nauczycieli, czego odzwierciedleniem są liczne głosy teoretyków, praktyków i empiryków z obszaru pedeutologii oraz profesjografii. Odnoszą się one przede wszystkim do profesjonalizmu osób zarządzających i pracujących w szkole na wszystkich etapach edukacyjnych. W związku z tym trwają ustawiczne poszukiwania koncepcji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, by w sposób optymalny przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela; w tym nauczyciela akademickiego.

Zagadnienie to było, jest i będzie przedmiotem zainteresowań badawczych między innymi tej miary pedagogów i pedeutologów, co Banach (2001), Duraj-Nowakowa (2011), Kwiatkowska (1997a, 1997b), Kwiatkowski (1998), Kwieciński (1998), Lewowicki (2004), Niemiec (2005), czy Śliwerski (2014).

Od kilku lat obserwujemy zainteresowanie profesjografią, a w niej, także w pedeutologii, dyskusje na temat gotowości zawodowej nauczyciela. Na tym gruncie istotne pytania stawia K. Duraj-Nowakowa (2011), proponując rozumienie owej gotowości jako pewnego (optymalnego na dany moment) stanu wiedzy, umiejętności i postaw kandydata do zawodu nauczyciela.

Efektywna i skuteczna działalność nauczycieli była, jest i należy przewidywać, że nadal będzie, przedmiotem zainteresowań badawczych Teoretyków, Empiryków i Praktyków pedagogiki. Światło uwagi kierowane jest również na okres poprzedzający zawodową aktywność nauczycieli, na przygotowanie kandydatów na nauczycieli w szkołach wyższych. Oceny owego przygotowania nie są satysfakcjonujące, zarówno po stronie studentów jak i uczelni, tudzież nauczycieli akademickich.

2. Gotowość profesjonalna – ujęcie teoretyczne i metodologiczne

K. Duraj-Nowakowa (2011) twierdzi na podstawie badań, że „w systemie przygotowywania do funkcji nauczyciela zadanie kształtowania gotowości profesjonalnej w literaturze z pedagogiki szkoły wyższej nadal nie jest należycie doceniane”. Okazuje się, że na drodze do konstruowania naukowej teorii kształcenia pedagogicznego trzeba rozwiązać jeszcze wiele istotnych problemów, wśród których – jak sędzę – interesujące nas zagadnienie zajmuje jedną z ważniejszych pozycji. Tymczasem metodyka kształtowania profesjonalnej gotowości przyszłego nauczyciela w szkole wyższej nie została dotąd pedagogicznie zastosowana wystarczająco, choć potrzeby w tym zakresie są coraz wyraźniejsze.

Pod pojęciem profesjonalnej gotowości do działalności pedagogicznej rozumiemy „taki stan osobowości nauczyciela, który aktywizuje jego działalność i daje możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Gotowość zawodowa przejawia się w umiejętności wydajnej realizacji czynności, opierających się na nagromadzonych wiadomościach, umiejętnościach i doświadczeniu. Istota gotowości zawodowej polega na tym, że gotowość stwarza możliwość przyjęcia najlepszych rozwiązań w zależności od sytuacji pedagogicznych – odpowiednio do celów, motywacji i zadań działalności. (...) Problem profesjonalnej gotowości to zarazem problem regulacji i samoregulacji całokształtu działalności pedagoga” – jak zauważa Autorka (Duraj-Nowakowa, 2011).

Mimo upływu ponad 20 lat teoretycznego i praktycznego zgłębiania zagadnienia gotowości zawodowej pedagogów, nadal borykamy się z niedostatkami przygotowania kandydatów na nauczycieli do zawodu. Tym bardziej, że zmienia się kontekst społeczno-ekonomiczny istotnie modelujący warunki wychowania w rodzinie oraz sylwetkę dziecka/ucznia oraz wymusza analogiczne zmiany w osobie nauczyciela. Profesor Nowakowa, cyklicznie powracając do tematu gotowości zawodowej, przywołując zjawiska, stany, procesy, zdarzenia, cechy osób (studentów oraz nauczycieli; także nauczycieli akademickich), pragnie wzmocnić refleksje, pobudzić motywację i zachęcić do aktywności adresatów książki, tj. studentów, kandydatów do profesji pedagogicznych a może i innych kierunków oraz specjalności nauczycielskich, funkcyjnych nauczycieli, dyrektorów szkół i placówek oświatowych, pracowników nadzoru pedagogicznego, doradców metodycznych oraz pracowników naukowo-dydaktycznych szkół wyższych.

Argumentów przemawiających za tym, by poważnie traktować doniesienia badawcze profesjografii, można i należy doszukiwać się w zadaniach badawczych, które wytyczyła Autorka publikacji (2011):

1. Zanalizować i zinterpretować zebrane materiały z literatury specjalistycznej na temat stanu wiedzy o procesie kształcenia profesjonalnej gotowości studentów.

2. Sprecyzować przesłanki metodologiczne badań nad metodyką kształcenia gotowości studentów.

3. Zbadać współzależność efektywności działalności pedagogicznej oraz stopnia profesjonalnej gotowości studentów i nauczycieli.

4. Zanalizować proces kształtowania i samokształtowania w szkole wyższej gotowości studentów.

5. Podjąć próbę wyprowadzenia uogólnień i konkluzji oraz postulatów w toku dyskusji nad wynikami studiów literaturowych oraz badań własnych.

Istnieje bliski wzajemny związek gotowości i działalności pedagogicznej; stąd wyprowadzony wniosek o tym, że gotowości zawodowej nie można studiować oddzielnie, a tylko uwzględniając te wzajemne relacje, zależności z działalnością pedagogiczną studentów – podkreśla K. Duraj-Nowakowa.

Okazuje się, że potrzeby i motywy odgrywają ważną rolę w powstawaniu, doskonaleniu i umacnianiu gotowości zawodowej do działalności pedagogicznej. W przygotowaniu kandydatów do zawodu nauczyciela/pedagoga szczególne znaczenie ma system wartości zawodowych, jak również zainteresowań poznawczych nauczyciela. Zrealizowany przez K. Duraj-Nowakową program eksperymentalny świadczy o tym, iż istnieje wzajemna zależność między poziomem gotowości zawodowej a działalnością pedagogiczną i postawą nauczycieli.

Gotowość profesjonalna jest istotną przesłanką celowości i efektywności działania. Wysoki poziom jej ukształtowania pomaga początkującemu nauczycielowi skuteczniej wypełniać obowiązki zawodowe, w celowy i uzasadniony sposób wykorzystywać wiadomości, doświadczenie, modyfikować czynności zawodowe odpowiednio do powstających sytuacji pedagogicznych. Tak przygotowany nauczyciel (pragmatyk) traktuje/praktykuje nową, czasami zaskakującą sytuację edukacyjną, jako wyzwanie możliwe do rozwiązania, poszukuje metod interwencji wychowawczej, nie pozostaje bezradny.

Profesor Nowakowa przedstawia prawdziwą kwintesencję refleksji przez próbę przedstawienia modelu/projektu systemu kształtowania profesjonalnej gotowości pedagogów.

Autorka podkreśla znaczenie takiej czynności, jak planowanie, w odniesieniu procesu kształcenia gotowości studentów do działalności pedagogicznej, w interpretacji systemowej. Przywołuje adresatów tych refleksji: kierownictwo uczelni, nauczycieli akademickich, także pracowników administracji i obsługi;

od ich współpracy oraz pojmowania swojej roli w szkole wyższej zależy przecież stan planowania i planów (siatek oraz programów studiów, itp.).

Każdy nauczyciel akademicki posiada możliwość osobistych odniesień i zastosowań podczas przygotowywania nowych przewodników, sylabusów, planowania rozwojowych zadań edukacyjnych dla studentów, podczas zajęć ze studentami, w zakresie autoanalizy warsztatu pracy nauczyciela akademickiego, w obszarze prognozowanego i nieodczynnego doskonalenia zawodowego.

Wskazane byłoby, by nauczyciel akademicki wykazywał się umiejętnością systemowego analizowania problemu/problemów, dostrzegania kontekstów i płaszczyzn, zauważania centrów i obrzeży, integralnego ujęcia zagadnienia kształcenia i kształtowania swojej profesjonalnej gotowości, zestawiał wymagane komponenty aktywności naukowej: teoria – metodologia – empiria – praktyka z wynikami autooceny, dając tym samym wyraz odpowiedzialności zawodowej.

Długotrwałość i nadal aktualność podejmowanej problematyki warto dostrzec w kontekście europejskich ram kwalifikacji zawodowych, próby systemowego uporządkowania procesu planowania kształcenia w szkołach wyższych, opracowywania planów studiów, poczynając od doprecyzowania wizerunku (sylwetki) absolwenta, a więc w tym, co najogólniej bywa nazywane pracą człowieka.

3. Profesjonalna gotowość Pedagoga – Nelli G. Nyczkało w optyce polsko-ukraińskich/ukraińsko-polskich i osobistych odniesień

Człowiek nie tylko w sposób bezpośredni uobecnia się w swych samoistotowych (wsobnych) lub osobowych (afiliacyjnych) formach bycia, ale również czyni to w sposób pośredni, pod postacią samoobiektywizujących śladów oraz wytworów sprawczej aktywności i pracy – stwierdza J. Gara (2017). Dodaje także za M. Buberem: *praca staje się więc czynnikiem pośredniczącym między człowiekiem a tym, co zewnętrzne względem niego samego*. I jako czynnik pośredniczący praca jest tym, co wyraża się w zdolności warunkowania i stwarzania sposobu bycia człowieka, form życia zbiorowego oraz świata przyrodniczego. (...) Również w zobiektywizowanych sposobach i efektach pracy odnajdujemy uobecniony ślad i odbicie miary samego człowieka (s. 19).

Wszystkie te wyżej wymienione komponenty profesjonalnej gotowości zawodowej oraz ślady systematycznie wykonywanej pracy naukowej i organizacyjnej dostrzegam od lat w osobie Profesor Nelli G. Nyczkało, z którą współpracuję od 2004 roku na gruncie polsko-ukraińskim/ukraińsko-polskim, realizując zadania zawodowe.

Personalizm pracy Profesor Nelli G. Nyczkało kształtuje się za sprawą wartości uniwersalnych, materialnych i religijnych. Jak zauważają A. Solak i J. Bluszcz (2017) „personalistycznie odczytywane przygotowanie do pracy, jej wykonywanie i jej owoce, a także doradztwo zawodowe dają gwarancję satysfakcji człowieka i przyczyniają się do właściwych relacji międzyludzkich, będąc gwarantem ładu społecznego” (s. 9).

Z okazji jubileuszu 80-lecia urodzin Prof. Nelli G. Nyczkało mogę pozwolić sobie na chwile miłych i otulonych ciepłymi emocjami refleksji. Za nami lata długotrwałych kontaktów i lata wspaniałej, konstruktywnej współpracy, co pozwala mi postrzegać Panią Profesor, jako OSOBE wyjątkową, cechującą się takimi właściwościami jak skromność, życzliwość, chęć niesienia pomocy i bezgraniczne oddanie sprawom i ludziom. Do kolejnej grupy zalet, w naturalny sposób wpływających na relacje z innymi, zaliczyłabym takt pedagogiczny i wysoką kulturę osobistą. W towarzystwie Pani Profesor zawsze chętnie przebywam, obserwując jak ważną dla Niej kategorią jest czas – nigdy go nie marnuje... Zazdroszczę Jej tej ciekawości poznawczej wobec świata: ludzi i rzeczy, będącej wynikiem pokory osobistej i zawodowej wobec ogromu wiedzy i wszechświata. Podziwiam pracowitość i talent organizacyjny, objawiający się w podejmowaniu trafnych i cennych decyzji, nieustanną wiarę w człowieka, chęć upowszechniania idei św. Jana Pawła II, gotowość do świadczenia prawdy wobec nieprzyzwoitości tego świata i ludzi żyjących w zakłamaniu.

Talent menedżerski i prakseologiczne podejście w życiu zawodowym i osobistym sprawiają, że Pani Profesor skupia wokół siebie ludzi pracy, nauki, badaczy oraz przyjaciół i znajomych, każdego z nich obdarzając należną uwagą oraz szacunkiem.

Wielokrotnie mogłam zaobserwować u Pani Profesor umiłowanie swojej Ojczyzny oraz ból – przeżywany z powodu wojny i śmierci młodych ludzi na Majdanie czy wobec komunikatów docierających z Donbasu. W naszej ukraińsko-polskiej i polsko-ukraińskiej współpracy ten wątek patriotyczny niejednokrotnie zostaje uwypuklony. Ta Emisariuszka Ukrainy w Polsce i Polski w Ukrainie wielokrotnie obdarza nas – uczestników Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego oraz Forum Polsko-Ukraińskiego i Ukraińsko-Polskiego – literaturą ukraińską oraz wytworami sztuki ludowej. Z niesamowitą energią gromadzi literaturę polską w takim celu, by zasilić biblioteki uczelni ukraińskich. Umożliwia wzajemną wymianę Pedagogów Ukrainy i Polski (Nyczkało, 2017).

Z czasem „miękną” polskie i ukraińskie serca oraz stają się bardziej otwarte i tolerancyjne. Ileż siły i energii ukrył Pan Bóg w tej z pozoru drobnej Istocie!

Stan mobilizacji wiadomości pedagogicznych, nawyków, cech osobowości i adaptacji Profesor Nelli G. Nyczkało do zawodu nauczyciela zyskuje oceny najwyższe, co należy właśnie uważać za główną miarę, stopnia i zakresu Jej gotowości zawodowej i osobistej.

Jestem dumna z tego, że spotkałam na swojej drodze taką OSOBE, takiego CZŁOWIEKA. Dziękuję Pani Profesor za wszystko! Niech Opatrzność dalej obdarza Panią Profesor zdrowiem, szczęściem i pomyślnością w sprawach osobistych, rodzinnych i zawodowych, czego życzę z całego serca.

STRESZCZENIE: Nieustannie trwają poszukiwania koncepcji kształcenia nauczycieli w uczelniach wyższych, by w sposób optymalny przygotować kandydatów do zawodu nauczyciela. Nauczyciel to zawód zaufania publicznego. Nie powinny go uprawiać osoby przypadkowe. Wskazane, by posiadały wysoki stopień gotowości zawodowej. Jak podkreśla wielu pedeutologów, nauczycielskie przekonania powinny stać się przedmiotem badań edukacyjnych. Zauważono, że poznanie i rekonstrukcja poglądów nauczycieli na wykonywany zawód może przynieść zmianę w procesie kształcenia.

SŁOWA KLUCZOWE: Nella G. Nyczkało, przygotowanie do zawodu nauczyciela, rezultaty badań

SUMMARY: In order to optimally prepare candidates for the profession of teachers, the universities all the time look for the concept of teacher training, especially teachers of younger students. The teacher is a profession of public trust and this profession should not practice random people. At the same time the training of teachers to leave a lot to be desired. No interviews to study promotes often people who do not understand the purpose of the meeting with the student. Many pedeutologists believe that the teachers' beliefs should be the subject of educational research. It was noted that knowledge and reconstruction of the views of teachers in the profession can bring change everyday school practice. The article presents the partial results of research on the preparation of candidates to the teaching profession early childhood education, during the first cycle.

KEYWORDS: Nella G. Nyczkało, prepare for the profession of teachers, results of research

Bibliografia

- Banach, C. (2001). *Edukacja–Wartość–Szansa. Wybór prac z lat 1995–2001*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (2011). *Kształtowanie profesjonalnej gotowości pedagogów*. Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM.

- Gara, J. (2017). Dialogiczna filozofia osoby i jej implikacje dla sposobu ujmowania fenomenu pracy. W A. Solak & J. Bluszcz (Red.), *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje* (s. 13–24). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Janicka-Panek, T. (2017). Gotowość zawodowa absolwentów studiów licencjackich i magisterskich do realizacji zadań nauczyciela wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej – Częściowe doniesienia z badań własnych. W E. Sałata & J. Bojanowicz (Red.), *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej: Teoria i praktyka*. Radom: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego. Wydawnictwo.
- Kwiatkowska, H. (1997a). *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (1997b). Nauczyciel w sytuacji zmieniającej się szkoły. Cz. 2. W L. Turowski (Red.), *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Siedlce: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Kwiatkowska, H., & Kwiatkowski, S.M. (Red.). (1998). *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński, Z. (1998). Zmienić kształcenie nauczycieli. W A.K. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, & S.M. Kwiatkowski (Red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Lewowicki, T., Puślecki, W., & Włoch, S. (2004). *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej: Praca zbiorowa*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Niemiec, J. (2005). Edukacja ku wartościom – priorytet pedagogicznych powinności. W W. Furmanek (Red.), *Wartości w pedagogice*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Nyczkało, N.G. (2017). Współpraca naukowców jako źródło osobistego wzbogacenia duchowego i zawodowego (do VII polsko-ukraińskiego / ukraińsko-polskiego forum). *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna: Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, (2/2017), 585–595.
- Sałata, E., & Bojanowicz, J. (Red.). (2017). *Kształcenie nauczycieli do funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej: Teoria i praktyka*. Radom: Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego. Wydawnictwo.

- Solak, A., & Bluszcz, J. (Red.). (2017). Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Śliwerski, B. (2014). O dezintegrujących aspektach polityki oświatowej wobec wczesnej edukacji. W D. Klus-Stańska (Red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Лариса Лук'янова

ORCID ID: 0000-0002-0982-6162

ПІДГОТОВКА АНДРАГОГІВ ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УГОРЩИНІ

PRZYGOTOWANIE ANDRAGOGÓW
DLA EDUKACJI DOROSŁYCH NA WĘGRZECZ

TRAINING OF ANDRAGOGUES
FOR THE ADULT EDUCATION SYSTEM IN HUNGARY

1. Вступ

З-поміж нагальних проблем, що мають місце у сучасній сфері освіти дорослих вагоме місце посідає відсутність підготовленого педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Як зазначають зарубіжні вчені, статус педагога для дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного розв'язання (UNESCO, 1997). За Я. Беккер (2006), можна констатувати практично повну відсутність спеціально підготовлених кадрів для роботи з дорослими, здатних професійно й кваліфіковано здійснювати навчальну, реабілітаційну, організаційну діяльність. Суголосну думку знаходимо й у інших дослідників. Так, О. Огієнко (2009) зазначає, що, незважаючи на інтенсивний розвиток освіти дорослих у Європі, проблемі підготовки педагогів для дорослих не приділяється відповідна увага і навіть термін «педагог для дорослих» не є загальноновизнаним (с. 322). З цього приводу С. Змейов (1999) підкреслює, що освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й і спеціально

підготовлених викладацьких кадрів, які на високому рівні здатні задовольнити потребу дорослих у знаннях. У цьому контексті варто навести факт безпосередньої залежності між ступенем ефективності функціонування системи освіти дорослих та підготовкою добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих.

Оскільки навчання різних категорій дорослих вимагає урахування їх рівня соціально-психологічної зрілості, фізіологічних особливостей, наявності попереднього життєвого і професійного досвіду, що пов'язано із «адекватністю професійних уявлень», індивідуальних особливостей, зокрема у сприйнятті, засвоєнні та опрацюванні інформації тощо, природньо, що дедалі більшої актуальності набувають питання: хто має навчати дорослу людину: вчитель, педагог, андрагог, педагог-андрагог, тьютор, фасилітатор; які знання він повинен мати, яку саме професійну освіту здобути, які ролі виконувати?

2. Аналіз останніх досліджень і публікацій

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів, наукових джерел, у яких безпосередньо розкрито статус та описано ролі й функції андрагога, зазвичай значно більше уваги в освіті дорослих приділяється учню, а не педагогу (Boud, Miller, 1998). Наукові дослідження, в яких висвітлено особливості розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах, проводили І. Беюл, Н. Бідюк, Н. Горук, І. Литовченко, Л. Чугай (США); М. Борисова, О. Котлякова (Канада); Т. Григор'єва, С. Коваленко (Велика Британія); Н. Махиня, О.Ба ніт, І. Сагун, Е. Богів (Німеччина); О. Огієнко (Скандинавські країни); В. Давидова (Швеція); О. Жижко (Мексика); Н. Пазюра (Японія); Г. Лещук, Л. Ведернікова (Франція) та ін.

Проблемою підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих опікувалися вітчизняні (О. Аніщенко, С. Архипова, С. Бабушко, В. Олійник, В. Пуцов, Т. Сорочан, Л. Тимчук, О. Чугай та ін.) і зарубіжні (В. Векслер, С. Вершловський, А. Даринський, А. Жданов, А. Кукуєв, Т. Александер, С. Брукфілд, П. Джарвіс, М. Ноулз, Н. Міллер, Ф. Пеглер, Р. Свансон, Р. Сміт, Л. Турос, Ю. Укке, Р. Фаултіш та ін.) вчені.

Високо оцінюючи здобутки вітчизняних науковців й педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, що проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими ще не стала предметом окремого наукового вивчення. У вищих закладах освіти професійна підготовка педагогів-андрагогів системно не здійснюється; у закладах

післядипломної педагогічної освіти освітні програми з розвитку андрагогічної компетентності не набули поширення.

Водночас Міністерство соціальної політики, враховуючи світовий досвід реалізації освіти впродовж життя й зростання потреби в освіті дорослих, а також формування андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, підтримало пропозицію МОН щодо затребуваності нової професії (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) – до Класифікатора професій було внесено нову професію «Андрагог» з кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

Підтримуючи точку зору О. Огієнко (2008), вважаємо, що зарубіжні країни мають певний досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих, а створення єдиного освітнього європейського простору та спільність педагогічних цілей й завдань, схожість проблем, які постають перед системою освіти дорослих різних країн, зумовлюють актуальність поглибленого вивчення та узагальнення досвіду європейських країн.

Доцільність вивчення досвіду професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими Угорщини можна обґрунтувати додатковими чинниками, серед яких – суттєве поглиблення європейської співпраці в освітній галузі, значні успіхи, яких досягла Угорщина у реформуванні системи освіти дорослих (прийняття Закону Про освіту дорослих (2002), введення професії «андрагог» в національний класифікатор професій (1993)), багаторічний позитивний досвід професійної підготовки андрагогів у вищих закладах освіти посідають провідні позиції. Окрім того, наші країни мають подібні соціально-економічні та суспільно-культурні умови розвитку.

3. Виклад основного матеріалу

Основу системи освіти дорослих Угорщини було закладено після Другої світової війни за ініціативи уряду Угорщини. Головною метою цієї системи стала підтримка соціальних змін, особливо у сфері соціальної мобільності населення. Не можна залишити поза увагою факт, що Угорщина є однією із небагатьох країн світу, яка має окремий Закон «Про освіту дорослих», згодом набув чинності у січні 2002 р. (Törvény a felnőttképzésről, 2001) Цей закон регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи, серед яких – професійна підготовка андрагогів. У 2013 р. набув чинності новий Закон «Про освіту дорослих» (Törvény a felnőttképzésről, 2013), яким додатково врегульовується

сукупність багатьох важливих питань. Провідними з них є питання щодо порядку і вимог до продовження освіти дорослих; процедурні правила для реєстрації, управління, контролю та ліцензування закладів, що забезпечують сферу освіти дорослих. Окрім того, закон визначає обсяг, тривалість, управління, реєстрацію, оплату за освітні послуги; умови для неперервного навчання дорослих; освітні програми і консалтингову діяльність експертів у галузі навчання освіти дорослих; завдання і кількість членів експертного комітету дорослих; практичну підготовку та моніторинг, а також систему забезпечення якості освіти дорослих та підготовку персоналу для роботи з дорослими.

Згідно з чинним законодавством основною метою освіти дорослих в Угорщині є загальноосвітня та професійна підготовка, корекція порушень, розвиток професійних знань та компетенцій, збільшення можливостей для працевлаштування, навчання протягом усього життя.

У контексті нашого дослідження важливим є виокремлення особливостей, що вирізняють систему освіти дорослих в Угорщині. З-поміж найбільш важливих є такі: використання інформаційних та комунікаційних технологій; створення курсів навчання на робочому місці; формування соціального партнерства з метою подальшого вдосконалення та підвищення ефективності всієї системи подальшого навчання; введення національної премії та фінансових стимулів для роботодавців, які підтримують навчання на робочому місці на основі моделей західної Європи; перспективи неформального навчання та альтернативних форм навчання; розвиток дистанційного навчання (Годлевська, 2018).

У сучасному освітньому просторі «Андрагогіка» («*Andragógia*») є однією з найбільш популярних спеціальностей в Угорщині. До класифікатора професій спеціальність «Андрагогіка» було ведено у 1993 р. з прийняттям Закону «Про вищу освіту». Підготовка фахівців відбувається на рівні бакалаврату і магістратури.

Необхідно зазначити, що пік популярності фах андрагога в Угорщині набув у першому десятилітті ХХІ ст. Так у 2010 р. понад шість тисяч абітурієнтів подавали заяви для вступу на спеціальність «Андрагогіка» на бакалавраті і понад півтори тисячі – до магістратури. З часом кількість бажаючих навчатися за цією спеціальністю зменшувалася, але зменшувався і набір, отже, конкурс завжди залишався високим (див. табл. 1).

Таблиця 1. Набір абітурієнтів на спеціальність «Андрогогіка» в університетах Угорщини (2010–2017 рр.)

Рік	Андрогогіка (Andragógia)			
	Бакалаврат		Магістратура	
	Подано заяв	Прийнято	Подано заяв	Прийнято
2010	6007	1588	441	176
2011	5456	1425	474	179
2012	3184	790	338	170
2013	877	114	229	117
2014	835	111	273	116
2015	685	101	211	91
2016	620	101	167	66
	Бакалаврат		Магістратура	
	Організація спільноти (Közösségszervezés)		Андрогогіка (Andragógia)	
2017	1170	346	151	54

Проте у 2015 р. уряд Угорщини прийняв рішення щодо реорганізації та перейменування ряду навчальних програм, серед яких, на жаль, була і спеціальність «Андрогогіка». Це викликало незадоволення громадськості, але з вересня 2017 р. за результатами реорганізації цю спеціальність на рівні бакалаврату було трансформовано у спеціальність «Організація спільноти» («Közösségszervezés») (Rétegszociológia Andragógia-andragógus, 2017). Законодавчою основою для цього стала Постанова Міністерства Людських Ресурсів Міністерства Людських Ресурсів 18/2016. (VIII. 5.) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів» (EMMI rendelet 18, 2016).

На рис. 1 відображено динаміку набору абітурієнтів на спеціальність «андрагогіка» у 2010–2017 рр. (*Elmúlt évek statisztikái*, 2018). На гістограмі видно, що зміна назви спеціальності на бакалавраті («Організація спільноти») позитивно вплинула на кількість бажаючих навчатися (346 осіб), хоча на навчання було прийнято лише 54 особи.

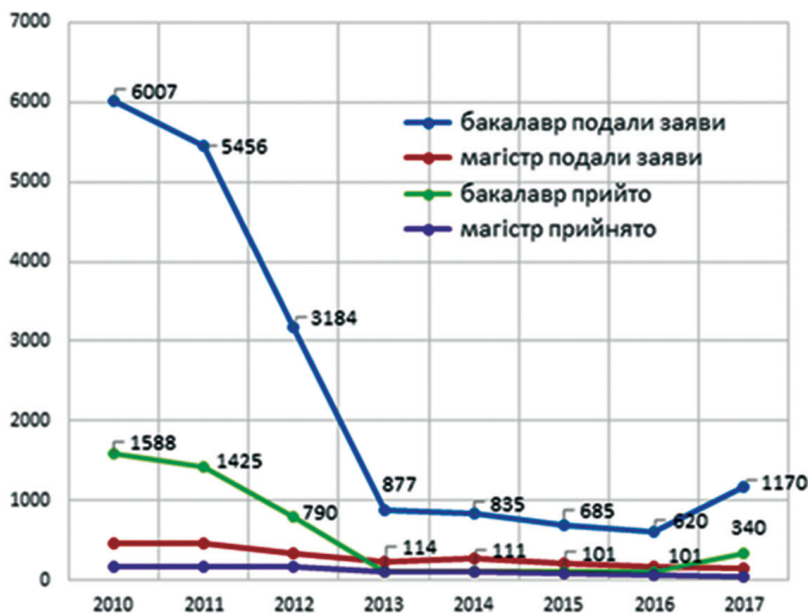


Рис. 1. Динаміка набору абітурієнтів на спеціальність «Андрогогіка, організація спільноти» у 2010–2017 рр. (Elmúlt évek statisztikái, 2018).

Наразі у десяти вищих закладах освіти Угорщини здійснюється підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими за спеціальністю «Організація спільноти» (рівень бакалавр) (*Egységes szerkezetű felvételi tájékoztató*, 2018). Це вісім класичних університетів: Дебреценський університет (гуманітарний факультет); Університет імені Кароля Естерхазі (педагогічний факультет); Будапештський Університет імені Етвеша Лоранда (факультет педагогіки і психології); Університет імені Янаша Ноймана (факультет підготовки вчителів); Ніредьгазький університет; Печський університет (гуманітарний факультет); Сегедський університет (Педагогічний факультет); Університет імені короля Сигизмунда; один Коледж імені Яноша Кодолані та Будапештський університет економіки (факультет торгівлі, громадського харчування та туризму). Шість з цих університетів (Дебреценський; Ніредьгазький; Печський; Сегедський, Будапештський Університет імені Етвеша Лоранда та Університет імені короля Сигизмунда) здійснюють підготовку за спеціальністю «Андрогогіка» на магістерському рівні (*Egységes szerkezetű felvételi tájékoztató*, 2018).

Для проведення наукових досліджень магістранти мають можливість продовжити навчання в докторантурі (Debreceni Egyetem, 2018).

Як і в університетах інших країн, в магістратуру на спеціальність «Андрогогіка» можуть вступати студенти, які здобули рівень бакалавра з менеджерських спеціальностей. Зокрема це менеджери культурної спільноти, молодіжної спільноти, розвитку людських ресурсів, менеджер з питань культури та освіти для вищих навчальних закладів та гуманітарних наук або консультант з працевлаштування. Водночас здобути кваліфікацію магістра андрогогіки мають можливість і випускники з іншою бакалаврською підготовкою, але за умови якщо абітурієнт має 30 кредитів, з яких 10 – у галузі гуманітарних наук (історія філософії, суспільні науки, комунікація, інформаційні технології, бібліотекознавство), 20 – з педагогіки і/або психології. Хоча якщо кредитів не вистачає, студент може опанувати їх паралельно з навчанням в магістратурі впродовж перших 2 семестрів.

Рівень магістерської підготовки передбачає чотирьохсеместрове навчання, за результатами якого випускник здобуває кваліфікацію «андрагог». За час навчання у магістратурі студенти опановують 120 кредитів, з яких найбільшу кількість становлять професійні (40–55 кредитів) і професійно орієнтовані (32–45 кредитів) предмети. Достатньо велика кількість годин перепадає на базові предмети, які у структурі підготовки займають не менше 16–22 кредитів, тоді як на дисципліни за вільним вибором відведено 10 кредитів. На підготовку дипломної роботи також відводиться значна кількість годин (10 кредитів). Варто зазначити, що особливістю професійної підготовки в Угорщині серйозна практична спрямованість, оскільки практичних занять повинно бути не менше 35% (Eötvös Loránd University, 2018).

Метою магістерської підготовки є фахівець, який передусім здатний інтерпретувати наукову інформацію з освіти дорослих, а здобути знання використовувати на практиці. Важливим завданням, яке покладається на професійно підготовленого андрагога, – сприяти розвитку освіти різних категорій дорослих. Для цього андрагог повинен вміти розробляти навчальні програми для дорослих, використовувати як традиційні, так й інноваційні форми і методи навчання; координувати процес навчання дорослих; надавати консультаційні послуги, пов'язані із проблемами дорослих, а також планувати і здійснювати дослідження в галузі освіти дорослих.

У процесі навчання в магістратурі студенти повинні здобути різноманітні знання: щодо ролі безперервного навчання в житті суспільства та особистості; економічних, політичних та етичних аспектів освіти дорослих; теорії та методології освіти дорослих, а також андрагогічних теорій; особливостей роботи з різними цільовими групами дорослих; методів викладання у дорослій аудиторії; сучасних андрагогічних досліджень; наукових досліджень у галузі освіти дорослих.

Студенти також мають бути добре обізнаними з документами й стратегіями Європейського Союзу з питань освіти дорослих та різними зарубіжними системами освіти дорослих.

Під час навчання студенти повинні здобути навички систематично і творчо вирішувати нові та складні проблеми андрагогіки; розробляти соціальні, політичні та економічні проекти у сфері освіти дорослих. До надзвичайно важливих професійних умінь майбутніх андрагогів необхідно віднести вміння систематизувати власний досвід у сфері освіти дорослих, зокрема представляти свої висновки та пропозиції професійній та непрофесійній аудиторії; укладати незалежні наукові праці; досліджувати, інтерпретувати та використовувати інформаційні ресурси та результати досліджень інших галузей, уміти збирати нову інформацію, вирішувати нові проблеми, критично обробляти нові явища. Не залишаються поза увагою й такі вміння, як управління освітніми та навчальними закладами дорослих; формулювати адекватні цілі в сфері освіти дорослих; розробляти та реалізовувати андрагогічні процеси; забезпечувати якість системи оцінювання. У цьому контексті особливої вагомості надається умінню безперервного саморозвитку.

За час навчання у вищому закладі освіти у майбутніх андрагогів повинні сформуватися такі особистісні вміння, як: адаптивність, емпатія, гнучкість, об'єктивність, особиста відповідальність; а також здатність до групового лідерства, модерації, анімації, наставництва; приймати рішення у складних та непередбачуваних ситуаціях; критичного мислення (PécsiTudományegyetem, 2012). Необхідно зауважити, що для отримання дипломів бакалавра чи магістра необхідно мати сертифікат про знання іноземної мови, принаймні, рівня B2.

Загалом професійна діяльність андрагогів спрямована на дотримання європейських вимог щодо розвитку освіти дорослих, що уможливають Угорщині конвергенцію з розвиненими країнами. Надзвичайно важливим напрямом діяльності андрагогів є робота із інтегрування найбільш

незахищених верств населення в соціум, а також розвитку освітніх, наукових, інституційних та методичних навичок.

Проаналізуємо зміст навчальних планів з магістерської підготовки в окремих університетах Угорщини.

Аналіз навчального плану Дебреценського університету засвідчує, що на підготовку магістра андрагогіки загалом відводиться 120 кредитів, основу яких становлять базова (22 кредити) і професійна (70 кредитів) підготовка. Також планом передбачено вивчення предметів за вибором (10 кредитів) і 8 кредитів відведено на професійну практику, яка проходить у закладах освіти. Завершується навчання виконанням магістерської дипломної роботи (Debreceni Egyetem, 2018).

Унаочнює розподіл годин на професійну підготовку діаграма (рис.1).

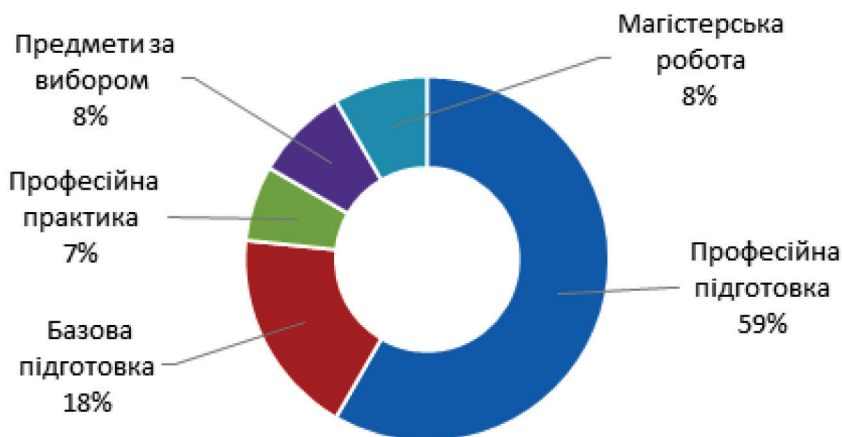


Рис. 2. Розподіл годин на професійну підготовку за спеціальністю «Андрогогіка» у Дебреценському університеті.

Зміст цієї діаграми свідчить, що найбільшу кількість годин (70 кредитів) передбачено на вивчення предметів професійної підготовки. Вона охоплює 5 модулів і передбачає вивчення сукупності дисциплін, що забезпечують ефективність майбутньої професійної діяльності. Зокрема йдеться про предмети з управління освітою дорослих – 15 кредитів («Економіка освіти», «Управління закладами освіти дорослих», «Програми та проекти з освіти дорослих», «Маркетинг освіти дорослих»); методології освіти дорослих – 22 кредити («Тренінгова та групова робота в освіті дорослих», «Психологічне здоров'я в освіті дорослих», «Професійна орієнтація»,

«Навчання і викладання теорії», «Методи освіти дорослих, Е-навчання»); якості управління освітою 10 кредитів («Оцінювання в освіті дорослих», «Якість управління», «Забезпечення якості освіти дорослих»). Не залишаються поза увагою і питання соціальної андрагогіки (10 кредитів), у межах якої вивчаються предмети такі предмети, як «Політика ринку праці», «Геронтологія», «Соціально-андрагогічні майданчики». Достатньо значний обсяг годин відведено на блок «Андрогогічні дослідження», у межах якого вивчаються «Статистичний аналіз в освіті», «ІКТ в наукових дослідженнях», «Тенденції та теорії андрагогіки, Аналіз джерел андрагогіки» та ін.

Базова підготовка передбачає обов'язкове вивчення дисциплін, що дають загальне уявлення про законодавчу базу освіти дорослих, систем освіти в країнах Європейського Союзу, європейські документи з освіти дорослих, а також про особливості комунікації в освіті дорослих, тенденції розвитку людських ресурсів, проектування та організацію навчання дорослих, ринок праці та ін.

В Університеті імені Лоранда Етвеша (ELTE) у Будапешті, одному із найстаріших і найбільших вищих закладів освіти Угорщини, також готують андрагогів. На факультеті педагогіки і психології здійснюється підготовка магістрів-андрагогіки за денною формою навчання.

Зазначимо, що навчальні дисципліни подібні до тих, які вивчаються у Дебреценському університеті, але є й інші, вивчення яких є особливістю професійної підготовки в цьому освітньому закладі. Зокрема варто назвати такі: «Людський капітал і його правове середовище»; «Історія політики і освіти дорослих»; «Етика. Професійна етика»; «Культурологія»; «Інформація і медіа в ХХІ ст.». Особливого значення у процесі професійної підготовки майбутніх андрагогів надається вивченню наукових теорій та їх використанню в андрагогіці; дослідженням та розробкам у галузі андрагогіки; методології досліджень. Пропонуються для вивчення міжнародні освітні системи дорослих та національні системи освіти дорослих. Практико орієнтованим дисциплінам приділяється значна увага. Майбутні андрагоги опановують особливості організації навчання дорослих; методи визначення рівня знань і компетенцій дорослої людини, розвивають андрагогічну компетентність. Передбачено вивчення дисципліни «Практика в галузі освіти дорослих і планування кар'єри». Не залишаються поза увагою особливості роботи з різними цільовими групами дорослих та методика розроблення й управління проектами в освіті дорослих та дистанційне е-навчання. Найвні також дисципліни за вибором студентів.

Навчання завершується підготовкою і захистом дипломної роботи (Eötvös Loránd University, 2017).

Як відомо, в університетах Угорщини з 2015 р. здійснюється підготовка за спеціальністю «Організація спільноти». Рівень підготовки – бакалавр, кваліфікація – менеджер культурної спільноти; менеджер молодіжної спільноти; менеджер розвитку людських ресурсів. Термін навчання – 6 семестрів (*Közösségszervezés alapképzési szak*, 2018). Мета навчання – підготовка фахівця, який зможе організувати молодь та дорослих в культурних, церковних, цивільних та некомерційних організаціях, державних або муніципальних установах, підприємствах, інтегрованих багатофункціональних організаціях.

Фахівець з організації спільноти є режисером, аніматором у сфері громадянської освіти, діяльність якого спрямована на розвиток людини. Він покликаний співпрацювати з установами та організаціями в галузі культури, соціальної допомоги, освіти дорослих і місцевого економічного розвитку. Випускники мають знати основні принципи функціонування інститутцій, що працюють в галузі культури, народної освіти, освіти дорослих, розвитку молодіжних організацій та їх правове регулювання.

На підготовку майбутніх андрагогів в університетах Угорщини передбачено 180 кредитів, з них: на базові дисципліни – 40–60%; на дисципліни професійного спрямування – 50 кредитів; на дисципліни за вільним вибором – 10 кредитів. У професійній підготовці цих фахівців за спеціальністю «Організація спільноти» велике значення надається практиці: впродовж 3-4 семестрів 80 год. є обов'язковими в осередках культури чи інших установах згідно з індивідуальним планом та 160 год. відповідно до кваліфікації.

4. Висновки

Професійній підготовці педагогічного персоналу для роботи з дорослими в Угорщині приділяється значна увага. Професію андрагога можна здобути як у педагогічних, так і непедагогічних вищих закладах освіти. На підставі аналізу програм підготовки майбутніх фахівців андрагогічних спеціальностей, зіставлення змісту їх теоретичної і практичної підготовки можна зробити висновок, що у процесі навчання студенти набувають знання про особливості освітньо-просвітницької роботи з дорослими різних вікових груп та соціальних категорій у сферах формальної, позаформальної та неформальної освіти, а також набувають здатностей

підтримувати мотивацію до навчання у дорослих та змінювати власну життєву стратегію. Вагому частку професійної підготовки становлять знання про функціонування людини на сучасному ринку праці, принципи розвитку і навчання співробітників організацій та особливості сучасних технологій навчання дорослої людини. Набуті знання можуть стати у нагоді для аналізу стану та змін, що відбуваються у сфері освіти дорослих, допоможуть планувати, організовувати й просувати просвітницьку діяльність для дорослих відповідно до чинного законодавства та соціальних, професійних і освітніх стандартів.

Потреба ринку праці в андрагогах уможлиблює їх працевлаштування у навчальних підрозділах різних підприємств та організацій, тренінгових компаніях, кадрових агенціях, редакціях освітніх порталів, громадських організаціях, що працюють в галузі освіти дорослих, а також в закладах культури, пропозиції яких ґрунтуються на моделі організації навчання дорослих різного віку. Поряд із цим випускники-андрагоги можуть працювати в державних і громадських організаціях, які беруть участь у реалізації стратегії розвитку освітньої діяльності дорослих.

АНОТАЦІЯ: Розкрито роль педагогічного персоналу для роботи з дорослими у сучасній системі освіти дорослих. Обґрунтовано факт безпосередньої залежності між ефективністю функціонування цієї системи та ступенем підготовленості педагогів для навчання дорослих. Представлено аналіз й узагальнення підходів щодо організації професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими в Угорщині. Доведено, що професійна діяльність андрагогів спрямована на дотримання європейських тенденцій розвитку освіти дорослих та сприяє інтегруванню найбільш незахищених верств населення країни в соціум. Підготовка фахівців відбувається на рівні бакалаврату (Організація спільноти) і магістратури (Андрагогіка); спеціальність є однією із найбільш популярних у країні, здобути яку можна як у педагогічних, так і непедагогічних вищих закладах освіти. Зосереджено увагу на змістових аспектах підготовки фахівця зі спеціальності «андрагогіка» як нової, подиктованої вимогами соціально-економічної ситуації країни. Представлено рівневу систему професійної підготовки андрагога та висвітлено змістове наповнення підготовки цих фахівців, проаналізовано навчальні плани магістерської підготовки Дебреценського та Будапештського університетів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта дорослих, андрагог, професійна підготовка, система освіти, бакалаврат, магістратура, людські ресурси

ABSTRACT: The article reveals the role of pedagogical staff for work with adults in the modern adult education system. There has been substantiated the fact of direct dependence between the efficiency of this system functioning and the level of readiness of adult teachers. Other research results

include the analysis and generalization of approaches concerning organization of professional training of pedagogical staff for work with adults in Hungary. It is proved that the professional activity of andragogues is aimed at keeping to the European tendencies of the development of adult education. It contributes to the integration of the most vulnerable population categories into society. The training of specialists takes place at the Bachelor's Degree level (Organization of the Community) and the Master's Degree (Andragogy). The mentioned specialty is one of the most popular in the country, and it can be obtained both in pedagogical and non-pedagogical higher educational institutions. The article focuses on the content aspects of training a specialist in the field of "andragogy" as a new specialty, dictated by the requirements of the country socio-economic situation. The contents of the curricula for training future andragogues are highlighted. Besides, the level system of training andragogues is presented, the curricula of Master's training at Debrecen and Budapest universities are analyzed.

KEYWORD: adult education, andragogue, professional training, education system, Baccalaureate, Master's Degree Programmer, human resources

Бібліографія

- Беккер, Я. (2006). «Евростандарт» германского высшего образования. *Высшее образование в России*, 10, 131–140.
- Годлевська, К.В. (2018). Функціонування регіональних центрів освіти дорослих в Угорщині. В В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії перспективи* (с. 522–527). Київ: Знання України.
- Змеев, С.И. (1999). *Андрогогика: теоретические основы обучения взрослых*. Москва: ИОО МО РФ.
- Огієнко, О.І. (2008). Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*, 12, 147–152.
- Огієнко, О.І. (2009). *Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття)*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.
- Boud, D., Miller, N. (1998). Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners. *Annual Adult Education Research Conference Proceedings*. Retrieved from: <http://http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/1998/98boud.htm>.
- Debreceni Egyetem. (20.06.2018). *A Debreceni Egyetem képzési programja 2017/2018. Andragógia mesterképzési szak*. Retrieved from: <https://maddock.hatter.it.unideb.hu/portal/displayDocument/Szervezeti%20t%>.

- Eduline.hu. (2017). *Már jelentkezhetnek az andragógiát felváltó szakra*. Retrieved from: http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/2/2/Mar_jelentkezhetnek_az_andragogiat_felvalto_1R2FTI.
- Eduline.hu. (2017). *Rétegszociológia Andragógia-andragógus*. Retrieved from: http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2017/1/12/Az_egyik_legnepszerubb_szakot_hiaba_keresik_FK1CWL.
- Eötvös Loránd University. (2017). *Az andragógia mesterképzés tanterve 2017-től*. Retrieved from: https://ppkdocs.elte.hu/th/tantervek/mesterkepzes/MA_andragogia_nappali_2017_v2017.pdf.
- Felvi.hu. (10.08.2018). *Július 27-étől hatályos egységes szerkezetű felvételi tájékoztató 2018*. Retrieved from: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/Szakkereso/index.php/szakkereso/index.
- Felvi.hu. (20.06.2018). *Közösség-szervezés alapképzési szak. Az alapképzési szak megnevezése: közösség-szervezés (Community Coordination)*. Retrieved from: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek/szakleirasok/Szakleirasok/index.php/szak/18814/szakleiras.
- Felvi.hu. (20.06.2018). *Elmúlt évek statisztikái (2001/Á-2018/K)*. Retrieved from: https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_statisztikak/elmult_evek/ElmultEvek/index.php/elmult_evek_statisztikai/.
- Magyarország. EMMI rendelet 18 (VIII. 5.). (2016). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről* sz. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról. Retrieved from: https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A160001_001.TXT.
- Magyarország. Törvény CI. (2001). *A felnőttképzésről*. Retrieved from: <https://mkogy.jogtar.hu/?page=show&docid=a0100101.TV>.
- Magyarország. Törvény LXXVII. (2013). *A felnőttképzésről*. Retrieved from: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300077.TV>.
- Pécsi Tudományegyetem Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Kar. (2012). *Andragógia mesterképzési szak*. Retrieved from: http://feek.pte.hu/data/2012/1029/526/ANDRAGOGIA_MESTERKEPZESI_SZAK_KKK.pf
- UNESCO. (1997). *CONFITEA V: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO.

Марія Гуляєва

ORCID ID: 0000-0003-2963-6881

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (З УРАХУВАННЯМ НІМЕЦЬКОГО ДОСВІДУ)

TREŚĆ SZKOLENIA SPECJALISTÓW
DO SPRAW OŚWIATY OSÓB DOROSŁYCH NA UKRAINIE
(Z UWZGLĘDNIENIEM DOŚWIADCZEŃ NIEMIECKICH)

THE CONTENT OF ADULT EDUCATION SPECIALISTS' TRAINING IN UKRAINE
(TAKING INTO ACCOUNT GERMAN EXPERIENCE)

У період глобальних суспільних трансформацій освіта, знання, інформація та інноваційні технології є найбільш цінними активами у житті сучасної людини, яка усвідомлює необхідність постійного самовдосконалення та закономірні потреби навчатися впродовж усього життя. Саме тому важливого значення набуває освіта дорослих як складова неперервної освіти, що визнана унікальним засобом внесення змін у всі сфери життя, розвитку стабільного суспільства (UNESCO, 1997). Ключовою передумовою її якості розглядається наявність відповідного кадрового забезпечення. Вирішенню цього завдання слугують ідеї академізації та професіоналізації освіти дорослих в Україні, що дозволять у подальшому здійснювати університетську підготовку фахівців з освіти дорослих – андрагогів, стабілізувати ринок освітніх послуг для дорослого населення, збільшити кількість освітніх пропозицій та підвищити якість освітніх послуг відповідно до міжнародних стандартів.

Маємо підстави стверджувати, що одна з вагомих основ професіоналізації освіти дорослих – її наукова розробка, – в Україні викристалізовується в самостійну дослідницьку галузь, характеризується фундаментальністю й масштабністю. Так, дослідженнями в галузі андрагогіки займається когорта провідних науковців: О. Аніщенко, С. Архипова, С. Бабушко, Н. Бідюк, С. Болгівець, Л. Вовк, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Пашко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, Т. Сорочан, Л. Тимчук, О. Чугай та ін.

Мета статті – обґрунтувати зміст підготовки фахівців з освіти дорослих в Україні з урахуванням зарубіжного, зокрема німецького, досвіду. У цьому ракурсі заслуговує на увагу спільний українсько-німецький проект «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» (Міністерство освіти і науки України, 2018), який у 2017–2018 рр. реалізовували викладачі і науковці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Університету м. Аугсбург (Німеччина).

Проект спрямований на конкретизацію заходів на шляху до наукової інституалізації й академізації освіти дорослих в Україні. Зміст проекту базується на основоположних принципах і підходах освіти дорослих і післядипломної освіти щодо питань розвитку особистості впродовж усього життя, ролі окремої особистості в суспільстві, значення освіти дорослих і неперервної освіти в процесах консолідації і демократизації суспільства, професіоналізації освіти дорослих та її правового регулювання, етичних засад освітньої роботи з дорослими.

У ході виконання проекту в 2017–2018 рр. здійснено комплекс організаційних, науково-дослідних і прикладних заходів (у т.ч. бінаціональні німецько-українські науково-практичні семінари; безпосереднє ознайомлення з роботою закладів і установ з освіти дорослих в Німеччині (Аугсбург, Мюнхен, Дахау, Унтершляйсгайм, Тутцінг, Айхштетт, Інгольштадт); ворк-шопи в Університеті м. Аугсбург; е-листування з німецькими вченими) та отримано результати, які мають вагоме значення як для теорії і практики освіти дорослих взагалі, так і для розвитку галузі та її професіоналізації в Україні. Зокрема охарактеризовано систему освіти дорослих в Німеччині та Україні, її законодавче регулювання; опрацьовано статистичні та якісні показники актуального стану освіти дорослих в Україні та Німеччині; вперше викладено освітні пропозиції для дорослих

в м. Чернівці; визначено реальні й перспективні сфери професійної діяльності фахівця освіти дорослих в Україні. Розкрито питання професіоналізації освіти дорослих у міжнародному ракурсі та в контексті історичних і сучасних освітніх тенденцій в Україні. Обґрунтовано положення компетентнісного підходу як основи підготовки сучасного фахівця. В ході реалізації завдань проекту розроблено стратегію розвитку професії фахівця в освіті дорослих на основі ідентифікації реальних інтересів зацікавлених сторін та балансу інтересів закладів освіти, здобувачів освіти та роботодавців, визначено обсяг необхідних фінансових, матеріально-технічних, трудових ресурсів.

Зазначимо, що розпочата експериментальна робота з підготовки фахівців за означеною спеціалізацією сприятиме утвердженню і посиленню статусу освіти дорослих у професійному, науково-дослідному та освітньому просторі України. Водночас практика виявляє суттєві труднощі в запровадженні такої спеціалізації, що пов'язані в основному з особливостями нинішнього стану освіти дорослих в Україні. Наразі в Україні відсутні єдині підходи до організаційного й адміністративного підпорядкування форм освіти дорослих, що залежать від державної політики, наявності відповідних управлінських та координуючих структур, розроблених науково-методичних принципів організації навчання; значних проблем з фінансуванням; стереотипів у ставленні до неформальної освіти як мало-важливої й несуттєвої тощо.

Сучасні суспільні виклики, ситуація у сфері освіти дорослих в Україні, започаткування інституціоналізації потребують здійснення аналізу потреб і вимог для професіоналізації галузі, уточнення законодавчих рамкових умов з урахуванням суспільного значення освіти дорослих, історичного досвіду України і Німеччини. Наявна потреба усвідомленні того, що одним із провідних завдань освіти дорослих є формування демократичних цінностей, навчання демократії громадян загалом.

Проектна команда у межах другого етапу роботи здійснювала обговорення понять, концепцій, рамкових умов, спільних й відмінних рис (ознак), адже існувала потреба у з'ясуванні фундаментальних засад задля розробки концепції спеціалізації «Освіта дорослих» та змісту підготовки фахівців за цією спеціалізацією.

У Німеччині підготовка за цим напрямом здійснюється у межах бакалаврату зі спеціальності «Науки про виховання» зі спеціалізації «Освіта дорослих». У 12 університетах країни (Берлін, Кельн, Марбург, Мюнхен, Аугсбург, Фрайбург, Єна та ін.) готують таких фахівців. До прикладу:

програма бакалаврату «Педагогіка» («Науки про виховання») зі спеціалізацією «Освіта дорослих» в Університеті м. Аугсбург, започаткована ще 2014 р., має наступну структуру навчання (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 87–88):

I. Обов'язкові модулі:

– *базові модулі (58 кр.):* «Основні поняття (терміни) і основні проблеми педагогіки», «Педагогічна антропологія», «Теорії виховання й освіти», «Теорії соціалізації», «Історичні і суспільні основи виховання й освіти», «Педагогічні базові компетенції (навички)», «Розвиток педагогіки як науки»;

– *методичний модуль (12 кр.):* «Основи квалітативного і квантитативного методів дослідження», «Практична орієнтація планування, концепція і проведення студентського дослідницького проекту»;

– *модуль «Практика» (10 кр.) передбачає 270 год. практичної роботи;*

– *орієнтувальні модулі (12 кр.):* «Вступ до педагогіки дитинства та юності», «Вступ до освіти дорослих»;

– *підсумковий модуль (18 кр.).*

II. Модулі на вибір:

– *Модуль для поглиблення «Освіта дорослих» (20 кр.)* складається з двох частин: 1) «Національні й інтернаціональні основи освіти дорослих»; «Актуальні виклики і проблеми освіти дорослих»; 2) «Дидактика і методика»; «Менеджмент освіти»; «Маркетинг і робота з громадськістю».

– *Додатковий предмет (18 кр.),* наприклад: «Освіта для активної громадянської участі»; «Педагогіка охорони здоров'я»; «Міжкультурна педагогіка».

Окрім того, за вибором (2 з 4-х дисциплін) студенти обирають для вивчення предмети: «Філософія», «Політологія», «Соціологія», «Психологія».

В Університеті м. Єна з 2010 р. упроваджується додаткова спеціалізація «Освіта дорослих» для студентів, що навчаються за програмою підготовки вчителів. Обсяг навчання складає 15 академічних годин, що дорівнює 8 навчальним курсам. Тематичними «сферами» (модулями, предметами) навчального плану є: «Теоретичні основи освіти дорослих», «Установи та організації освіти дорослих», «Історія освіти дорослих», «Міжнародна та міжкультурна освіта дорослих», «Особливості навчання дорослих», «Групи учасників та окремі галузі освіти дорослих» (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 89).

Проаналізовано «Глобальну програму навчання і освіти дорослих», розроблену спільно з Німецьким інститутом освіти дорослих (DIE) та Інститутом з міжнародного співробітництва Німецької Асоціації освіти дорослих (DVV-International), яка є міжкультурним навчальним планом для фахівців у галузі освіти дорослих. Це – модульна рамкова навчальна програма, яка ґрунтується на компетентнісному підході і має на меті формування відповідних компетенцій для успішного викладання у роботі з дорослими, якими повинні володіти усі викладачі для дорослих незалежно від того, в якому географічному, інституціональному або предметному контексті вони працюють (DVV International, 2013).

Програма розрахована на 830 год. (33 ECTS), з них: на обов'язкові модулі введено 570 год., на факультативні – 170 год., 90 год. – на вступний модуль та підсумкове оцінювання. Означена програма складається з таких модулів:

Модуль 0: «Вступ» (15 год.) містить інформацію про програму, очікування учасників, побудову роботи тощо.

Модуль 1: «Підходи до освіти дорослих» (32 год. колективної роботи + 32 год. індивідуальної), у якому розглядаються такі теми: «Розуміння багатосторонності та різноманітності освіти дорослих», «Освіта дорослих в національному та глобальному контекстах», «Освіта дорослих як професія, роль викладача для дорослих».

Модуль 2: «Навчання дорослих і викладання для дорослої аудиторії» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Вивчення теорії і концепцій освіти дорослих», «Дидактична діяльність в освіті дорослих», «Форми знань», «Навчання дорослих», «Мотивація в освіті дорослих».

Модуль 3: «Комунікація і групова динаміка освіти дорослих» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Комунікація в освіті дорослих», «Групова динаміка в освіті дорослих».

Модуль 4: «Методи освіти дорослих» (кількість годин – аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Інтеграція методів у навчання», «Огляд методів».

Модуль 5: «Планування, організація і оцінка в освіті дорослих» (кількість годин аналогічна попередньому модулю), яка об'єднує такі теми: «Етапи професійного циклу діяльності викладача для дорослих», «Визначення потреб», «Планування», «Організація», «Оцінка», «Забезпечення якості».

Програмою передбачено «факультативні модулі»: 64 год. – на колективні заняття та 56 год. – на індивідуальні. До них віднесено такі теми: «Регіонально-географічно обумовлений», «Обумовлений цільовою групою», «Предметно обумовлений», «Ситуаційно обумовлений», «Нормативно обумовлений». Практична частина програми охоплює 250 год. на основні модулі і 50 год. – на факультативні.

Учасниками проекту з Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича під час ворк-шопу було представлено освітню програму підготовки бакалаврів (6 кваліфікаційний рівень згідно з Національною рамкою кваліфікацій), яка має 240 кредитів. Визначений напрям підготовки – 01 «Освіта / Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки». Освітня складова програми має 224 кредити, з них: загальна підготовка – 46 кредитів, професійна підготовка – 178 кредитів. Практична складова – 16 кредитів. Обидва цикли дисциплін мають обов'язкові і вибіркові дисципліни. Так, у циклі загальної підготовки обов'язкові дисципліни – 37 кредитів, вибіркові – 9. У циклі професійної підготовки обов'язкові дисципліни складають 118,5 кредитів, вибіркові – 59,5 кредитів (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 90–91).

Під час обговорення німецького та українського досвіду порушувалися питання щодо працевлаштування майбутніх фахівців, педагогічні завдання андрагога та ін. актуальні проблеми його професійної сфери.

У німецькій теорії соціальної роботи та практиці стосовно потенційних місць роботи фахівця освіти дорослих склалась струнка система. До неї належать різноманітні спілки (товариства, об'єднання, фонди, профспілка); система освіти (вища школа, подальша освіта, вища народна школа резиденційного характеру, вечірні школи), комунальні структури (бібліотеки, земельні міністерства, інтернаціональні організації), консультації (з наркозалежними, вагітними жінками, професійні), комерційні заклади і підприємства; заклади, орієнтовані на роботу з сім'єю; церковні заклади; фрілансерство (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 91).

На думку німецьких учасників проекту, педагогічні завдання андрагога полягають у плануванні, супроводі, моніторингу і оцінюванні програм і конкретних пропозицій; проект-менеджменті; викладацькій діяльності; діяльності референта; консультативній роботі; дослідницькій діяльності; роботі з розвитку організації, підприємства; сприяння розвитку персоналу; роботі з громадськістю; маркетинговій діяльності та ін.

З урахуванням результатів обговорення цих проблем у німецькою й українською проектними групами було запропоновано такі варіанти

модулів (дисциплін) спеціалізації. Німецькі колеги запропонували такий перелік (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 91–92):

1. Основні теорії і принципи освіти дорослих.
2. Інституції та організації освіти дорослих.
3. Історія освіти дорослих і першоджерела в освіті дорослих.
4. Міжнародні та міжнародні основи освіти дорослих («європейський вимір»).
5. Вчитися і навчати в сфері освіти дорослих. Робота з громадськістю.
6. Цільові групи і окремі галузі освіти дорослих.
7. Менеджмент, маркетинг, планування у сфері освіти дорослих.
8. Громадянська освіта дорослих (політична освіта, соціальна активність).
9. Сучасні виклики і проблеми освіти дорослих.
10. Зустріч з освітньою практикою (роботодавцем).
11. Освіта, спрямована на охорону здоров'я.

Група українських науковців запропонувала для розробки такі предмети (модулі) (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 92):

1. Теоретичні основи освіти дорослих.
2. Історичні та суспільні засади освіти дорослих.
3. Дидактика та методика освіти дорослих.
4. Методологія і методика наукових досліджень у сфері освіти дорослих.
5. Групи учасників (цільові групи, суб'єкти) та галузі освіти дорослих.
6. Комунікація в освіті дорослих.
7. Менеджмент, маркетинг та робота (зв'язки) з громадськістю (публік релейшенз) у сфері освіти дорослих.

Під час другого ворк-шопу в Університеті м. Аугсбург (листопад 2017 р.) запропоновано орієнтовний перелік дисциплін для рівня вищої освіти «магістр». Німецькими колегами запропоновані дисципліни за циклами загальної і професійної підготовки (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 92–93):

Цикл загальної підготовки:

– «Сфера діяльності»: Громадянська освіта. Міжкультурна освіта. Професійна освіта і підвищення освіти. Медійна освіта. Освіта в сфері здоров'я.

– «Суспільні, політичні, економічні і культурні рамкові умови освіти впродовж життя» / «Актуальні проблеми і виклики в освіті впродовж життя».

Цикл професійної підготовки: «Основи педагогічної антропології», «Педагогічні базові компетенції», «Педагогічна комунікація і спілкування», «Педагогічні ключові тексти (у національній та міжнародній перспективі)», «Теорії і концепти освіти дорослих і національній та міжнародній перспективі», «Історія освіти дорослих», «Нормативні основи і професійна етика у національній та міжнародній перспективі», «Інституції, провайдери, сфери діяльності в національній та міжнародній перспективі», «Особливості навчання в дорослому віці. Дидактичні принципи і концепти», «Цільові групи і адресати освіти дорослих», «Методи і формати освіти дорослих», «Освітній менеджмент і маркетинг освіти дорослих».

Українською групою запропоновано такий перелік дисциплін (Петрюк, Тимчук, Федірчик та ін., 2017, с. 93–94):

Цикл загальної підготовки: «Громадянська освіта», «Антропологія», «Цикл професійної підготовки», «Методика тренінгової діяльності», «Медіація», «Організація педагогічної діяльності з батьками», «Педагогічна етика», «Освіта дорослих зарубіжжя».

Цикл дисциплін спеціалізації: «Андрагогіка», «Історія освіти дорослих», «Дидактика освіти дорослих», «Психологія дорослих», «Нормативно-правове забезпечення освіти дорослих», «Інституції освіти дорослих (формальна і неформальна освіта дорослих)», «Цільові групи в освіті дорослих», «Менеджмент та маркетинг в освіті дорослих», «Вступ до професії андрагога», «Професійне удосконалення фахівця в освіті дорослих», «Організація і самоорганізація діяльності викладача для дорослих», «Педагогічна антропологія», «Сфери професійної діяльності фахівця освіти дорослих», «Робота з громадськістю і комунікація», «Коучинг».

Спільно розроблені наукова, методологічна, методична та практична основи дозволили започаткувати університетську підготовку фахівців освіти дорослих або андрагогів. Так, з вересня 2017 р. в Чернівецькому національному університеті імені Ю. Федьковича на базі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти запроваджена спеціалізація «Освіта дорослих» (Петрюк, Лук'янова, Аніщенко та ін., 2018, с. 50).

Загальна мета програми – забезпечити професійну підготовку андрагога – фахівця, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, як ефективно використовувати внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих і професійних) проблем; є співавтором індивідуальної програми навчання. У своїй професійній діяльності андрагог поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні

ролі: надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих. Андрагог працює з дорослими у різних напрямках формальної, неформальної, інформальної освіти, «веде» його не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цінностей і культур світового освітнього простору.

Освітня програма розроблена з урахуванням сучасних уявлень у сфері філософії освіти, андрагогіки, теоретико-методологічних підходів і актуальних напрямів організації освіти дорослих, положень нових нормативних і правових актів в сфері безперервної освіти й врахування специфіки проектування освіти дорослих. Програма передбачає надання здобувачам магістерського рівня теоретичних знань та практичних умінь і навичок, а також інших компетентностей, необхідних для розв'язання комплексних проблем у галузі освіти дорослих, оволодіння і реалізації андрагогічних технологій, продукування нових ідей, здійснення науково-дослідної діяльності в галузі освіти дорослих. Реалізація програми дозволить створити умови для підвищення рівня володіння андрагогічними й організаційно-управлінськими компетенціями організаторів освітніх процесів у системі освіти дорослих.

Очікується, що у результаті оволодіння освітньою програмою у магістрантів буде сформована система загальних і фахових компетентностей, серед яких: особистісна і професійна здатність фахівця до самовизначення у пріоритетних завданнях діяльності андрагога; знання наукової специфіки андрагогіки, розуміння сутності основних теорій і концепцій освіти дорослих; усвідомлення значення освіти дорослих в системі неперервної освіти і позитивного навчання; знання принципів і функцій неперервної освіти; змістових характеристик результативності освіти дорослих в системі неперервної освіти; знання особливостей дорослої людини як суб'єкта навчання; знання видів і форм освіти дорослих; осмислення спектру прикладного потенціалу андрагогіки тощо.

У найзагальнішому вигляді концепція освітньої діяльності з підготовки фахівців освіти дорослих представлена в таблиці 1.

Таблиця 1. Концепція освітньої діяльності з підготовки фахівців освіти дорослих у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

Назва освітньої програми	«Освіта дорослих»
Код та найменування спеціальності	011 «Освітні, педагогічні науки»
Рівень вищої освіти	другий (магістерський)
Загальний обсяг у кредитах ЄКТС	90 кредитів
Термін навчання	1,5 року
Перелік основних компетентностей, якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти	
Загальні	<ul style="list-style-type: none"> – володіння цілісними уявленнями про освіту, науково-гуманістичним світоглядом про закономірності розвитку природи і суспільства; – володіння системою знань і уявлень про дорослу людину як духовну особистість, яка саморозвивається; – знання законодавчої бази, етичних і правових норм, що регулюють людські стосунки для використання в розробці соціальних проєктів – володіння системою знань про закономірності і принципи освітнього процесу та уміння використовувати їх у своїй професійній діяльності – володіння системою знань про взаємозв'язок фізичного, психічного і соціального здоров'я людини і суспільства; – знання форм і методів наукового пізнання, їхню еволюцію, володіння різними способами пізнання і освоєння навколишнього світу; – розуміння ролі науки в розвитку суспільства; знання концептуальних основ і принципів усвідомлення особистісної і соціальної значущості своєї професії; – знання концептуальних основ і принципів сучасної освіти та вміння реалізовувати їх у професійній діяльності; – володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації; – здатність в умовах суспільного розвитку до перегляду власних позицій, розробки та вибору нових форм і методів роботи; – володіння організаційними навичками та уміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації; – володіння культурою мислення, мови, спілкування.

Фахові	<ul style="list-style-type: none">– засвоєння знань і умінь розробки освітніх програм для дорослих;– уміння визначати потреби дорослих і проблеми в навчанні;– уміння розробляти зміст освітніх навчальних програм, здійснювати аналіз і коригування;– уміння здійснювати оцінювання досягнутих результатів дорослих;– уміння співпрацювати з представниками громадськості, роботодавцями, особами, відповідальними за суспільну і культурну діяльність тощо;– уміння вести діалог зі слухачами для забезпечення педагогічної взаємодії для можливої корекції змісту навчання, форм викладання (навчання) тощо;– уміння здійснювати планування й управління освітнім процесом для розробки пропозицій щодо удосконалення та перспектив розвитку системи освіти дорослих.
---------------	--

Зміст професійної підготовки андрагогів спрямовується на оволодіння науково-методологічними основами навчання дорослих: осмислення сутності навчання людини в дорослому віці й усвідомлення дорослої людини як суб'єкта процесу навчання; знання сучасних моделей навчання дорослих; розуміння відмінностей між педагогічною і андрагогічною моделями навчання; оволодіння загальними і специфічними питаннями організації процесу навчання дорослої людини; розуміння особливостей формування змісту освіти дорослих та розробки навчально-методичного забезпечення освітнього процесу; осмислення історії розвитку та сучасних підходів до форм, методів здійснення навчального процесу з дорослими; знання класифікації технологій, які використовуються у процесі навчання дорослих, історію їх розвитку та сучасні підходи до інтерпретації та застосування; оволодіння методикою розробки навчальних проєктів; усвідомлення важливості аналізу й оцінки (евалюації) в навчанні дорослих, знання процедурних, психологічних і етичних аспектів евалюації в освіті дорослих; розуміння ролі професійної компетентності андрагога в забезпеченні ефективності навчання дорослих.

Програма орієнтована на виховання у магістрантів культури інформаційно-освітньої взаємодії з дорослими людьми; набуття практичних навичок і вмінь взаємодії з дорослими як суб'єктами освіти; формування умінь вивчати й аналізувати освітні потреби різних категорій і груп населення з урахуванням віку, статі, соціального статусу, рівня професійної підготовки, стану здоров'я; вивчати і моделювати напрями, форми

і функції освітньої діяльності дорослої людини. Особлива увага приділена формуванню у студентів практичних умінь і навичок застосовувати новітні технології викладання для дорослих; розрізняти ключові особливості навчання дорослих у порівнянні з навчанням у школі; враховувати психологічні особливості, необхідні в роботі з дорослими; розпізнавати індивідуальні причини, що спонукали людину почати навчання, підвищувати мотивацію дорослих учнів до навчальної діяльності; визначати бар'єри, що перешкоджають навчанню, і, наскільки це реально можливо, боротися з ними; діагностувати навчальні потреби дорослих; застосовувати психологічні знання й навички, необхідні для роботи в групі дорослих; формулювати цілі й завдання навчання дорослих; створювати освітнє середовища відповідно до потреб учнів, з орієнтацією на самоорганізоване навчання; розробляти і керувати освітніми проектами; здійснювати консультування й наставництво дорослих; використовувати різні аспекти у своїй роботі з дорослими людьми як при плануванні, так і у процесі безпосередньої взаємодії для досягнення стійкого успіху в навчанні; здійснювати рефлексію власної методики діяльності серед дорослих; давати оцінку й самооцінку освітній праці дорослих та власній праці.

Зміст підготовки майбутніх андрагогів передбачає формування у них спектру практичних умінь і навичок, важливих для будь-якої професії в системі «людина–людина», зокрема: критичної рефлексії своєї діяльності; толерантності й асертивності в міжособистій взаємодії; стресостійкості; красномовства і переконуючого впливу; бути відкритим щодо інших людей; бути стійким до непередбачуваних явищ освітньої практики, які можуть виникнути у взаємовідносинах з аудиторією.

Таблиця 2. Розподіл змісту освітньої програми підготовки магістра (011 Освітні, педагогічні науки. Освіта дорослих).

№	Цикли дисциплін	Кредити	% від усієї кількості кредитів
1.	Дисципліни загальної підготовки	17	19
	<i>Нормативні</i> – Інформаційні технології в освіті – Методологія і методика науково-педагогічних досліджень – Філософія освіти	11	
	<i>Вибіркові</i> – Громадянська освіта / Культура педагогічної праці – Актуальні питання сучасної культури і цивілізації / Етнопсихологія	6	
2.	Дисципліни професійної підготовки	60	67
	<i>Нормативні</i> – Педагогіка і психологія вищої школи – Дидактичні системи у вищій школі – Методика викладання у вищій школі – Педагогічний контроль у системі освіти	14	
	<i>Вибіркові</i> – Методика тренінгової діяльності / тренінг формування фахових навичок – Гендерна педагогіка / Організація педагогічного всеобучу батьків – Основи педагогічної деонтології / Методика професійного вдосконалення педагога – Управління конфліктами у педагогічних колективах / Медіація в освіті	12	
	<i>Спеціалізація</i> – Теорія та історія освіти дорослих – Психологія дорослих – Нормативні засади освіти дорослих – Технології навчання дорослих – Методика психолого-педагогічної роботи з безробітними – Геронтологія і освіта – Неформальна освіта дорослих – Сучасні адаптивні системи і технології навчання дорослих	34	38
3.	Практична підготовка	7	8
	<i>Педагогічна (викладацька) практика</i>	4	
	<i>Науково-дослідна (виробнича) практика</i>	3	
4.	Дипломна робота	6	7

Отже, творча робота, проведена українськими і німецькими дослідниками, сприяли обґрунтуванню спільної стратегії та підходів до визначення змісту циклу дисциплін спеціалізації «Освіта дорослих» для підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Запропонований під час виконання проекту «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розроблення концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України групою німецьких і українських науковців зміст підготовки фахівців освіти дорослих передбачає: розвиток когнітивних здібностей і навичок; здібностей самоаналізу для перевірки своїх поглядів і цінностей для роботи над мотиваційними та емоційними аспектами; розуміння розширеного соціального контексту, що значною мірою формує основоположні умови діяльності кожного викладача, який працює в сфері освіти дорослих (суспільно-політичні, соціокультурні умови та умови правової системи країни чи регіону, сучасні концепції та погляди на освіту дорослих, ставлення до навчання дорослих та викладання для дорослої аудиторії).

АНОТАЦІЯ: Розкрито особливості академізації та інституціалізації освіти дорослих у світовому масштабі та в Україні. Актуалізовано зростаючу соціальну потребу у фахівцях-андрагогах та їх професійній підготовці в Україні. Розкрито хід та результати реалізації українсько-німецького проекту «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» з позиції структурування змісту професійної підготовки фахівців з освіти дорослих в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича на рівні спеціалізації. Висвітлено концепцію освітньої діяльності та зміст освітньої програми підготовки андрагога в Україні з урахуванням світової, зокрема німецької, практики.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: андрагогіка, освіта дорослих, андрагог, фахівець з освіти дорослих, професійна підготовка, проект

ABSTRACT: The article highlights the processes of academization and institutionalization of adult education on a global level and in Ukraine. The growing social need in andragogues and their professional training in Ukraine have been actualized. The course and results of implementation of the Ukrainian-German project "On the way to introduction of the scientific field "Adult Education and Postgraduate (Continuing) Education" in Ukraine" has been revealed. Development of the concept of specialization "Adult Education and Postgraduate (Continuing) Education" in higher educational institutions of Ukraine" on the view of the content of an adult education specialist professional training at Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University are

highlighted. The concept of educational activity and the content of the educational program for andragogue in Ukraine, which are developed taking into account the world, in particular, the German practice, are highlighted.

KEYWORDS: andragogy, adult education, andragogue, adult education specialist, professional training, project

Бібліографія

- Міністерство освіти і науки України. (2018). *Перелік спільних українсько-німецьких науково-дослідних проєктів, затверджених для фінансування у 2017–2018 роках*. Взято з: <http://mon.gov.ua/content>.
- Петрюк, І.М., Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Кармалюк, С.П., Камбур, А.В., Мудрий, Я.С., ... Гуляєва М.М. (2018). *Заключний звіт за результатами НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017-2018 р.* Чернівці.
- Петрюк, І.М., Тимчук, Л.І., Федірчик, Т.Д., Кобилянська, Л.І., Звоздецька, В.Г., Гуляєва, М.М. (2017). *Звіт за результатами II етапу «Розробка концептуальних та змістово-методичних основ спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» НДР «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» у 2017 р.* Чернівці.
- DVV International. (2013). *Програма Curriculum globALE (2012–2013 pp.)*. Взято з: https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/Curriculum_globALE/CG_2nd_Edition.RU.PDF.
- UNESCO. (1997). *CONFINTEAV: The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future*. Hamburg: UNESCO.

Ірина Андрощук, Тетяна Калюжна

Відділ андрагогіки Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ім. І. Зязюна

ORCID ID: 0000-0002-3557-793X; 0000-0003-3118-2575

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРΟΣЛИХ ОСІБ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ ТА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

ROZWÓJ KOMPETENCJI ZAWODOWYCH DOROSŁYCH
W WARUNKACH EDUKACJI FORMALNEJ I NIEFORMALNEJ

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF ADULTS
IN CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Постановка проблеми. Вхідження України до Європейського освітнього простору вимагає розбудови всіх сегментів системи навчання впродовж життя, яка стимулює процеси модернізації економічної, соціальної й гуманітарної сфер країни. У сучасному глобалізованому світі виникає необхідність у зміні підходів до визначення різних видів освіти та їх взаємодії між собою з метою реформування національної системи освіти. За визначенням Європейської асоціації з освіти дорослих (ЕАЕА), сегмент «освіта дорослих» у європейській практиці охоплює формальну, неформальну та інформальну форми навчання.

В останнє десятиліття зроблено низку кроків із змістовної модернізації освіти, щодо підвищення її якості, з інтеграції української професійної освіти в міжнародний освітній простір. Одним із напрямів модернізації освіти є запровадження та реалізація компетентнісного підходу в навчанні. Концепція модернізації освіти орієнтується на розвиток професійної компетентності дорослих осіб, активізацію їхнього творчого потенціалу,

формування здатності до компетентної поведінки в умовах конкурентного середовища.

Особливу значимість професійна компетентність набуває у зв'язку з тим, що система освіти в даний час характеризується значними інноваційними перетвореннями. У сформованих умовах доросла особа, щоб бути успішною і затребуваною, повинна бути готовою до будь-яких змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність до невизначеності, бути готовою до ризику, тобто бути професійно компетентною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійних компетентностей були предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (І. Андрощук, Л. Анциферова, Ю. Варданян, Л. Виготський, Д. Дьюї, Д. Ельконін, Е. Зеєр, С. Іванова, Л. Карпова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Маркова, Л. Мітіна, М. Мід, О. Овчарук, Л. Петровська, П. Сорокіна, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторський, М. Чошанов, К. Юнг та ін.).

Окремі аспекти компетентнісного підходу в професійній освіті досліджують українські вчені: Н. Баловсяк, І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, Н. Ничкало, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.

Своєрідною концептуальною основою професійної підготовки педагогів у вищій школі, формування їхньої професійної компетентності стали роботи Г. Балла, Є. Клімова; професійної компетентності дорослої особи – О. Алексюка, І. Зязюна, В. Кузьміної, А. Маркової, В. Сластьоніна. Теоретичні аспекти формальної та неформальної освіти як чинника розвитку людського капіталу стали предметом вивчення науковців В. Андрущенко, Г. Каленюк, Г. Коломець, Е. Лібанової, А. Левченко, О. Левченко, Л. Лук'янової.

У літературі визначення «доросла особа» – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна, ментальна зрілість. Доросла особа має певні знання й уміння, що дозволяють їй приймати рішення. Л. Лук'янова визначає, що доросла людина – соціально сформована особистість, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має достатній рівень внутрішньої свободи для відповідної самокерованої поведінки; виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне), поведінку; робить виважені оцінки власних можливостей та вчинків. Науковець наголошує, що одним із провідних сенсibiliзуючих чинників дорослої людини

є наявність життєвого досвіду, що виступає на трьох рівнях: побутовому, професійному та соціальному [20, с. 110].

В. Бусел термін дорослий характеризує як той, «який перестав бути дитиною, змужнів, досяг повної зрілості» [4, с. 320].

Найбільш широке визначення дорослої людини сформульовано ЮНЕСКО (Генеральна сесія, Найробі, 1976 рік) – «це будь-яка людина, визнана дорослою в тому суспільстві, до якого вона належить».

Проект Закону України про освіту дорослих (Про освіту впродовж життя) забезпечує право дорослої особи на неперервну освіту, включає в себе не лише післядипломну чи професійну освіту. Навчання впродовж життя включає в себе особистісний та професійний розвиток дорослої особи в умовах формальної та неформальної освіти.

Необхідною умовою успішності особистості є не лише глибокі знання у професійній сфері та високий рівень освіченості дорослих осіб, а й постійне поповнення та поновлення знань, високий рівень професіоналізму, оскільки у сучасному світі відбувається дуже швидка зміна інформації, вона постійно оновлюється і вдосконалюється, відповідно, це вимагає навчання впродовж життя дорослих осіб.

Означена місія, у першу чергу, покладається саме на формальну та неформальну освіту, що є органічною складовою системи безперервної освіти і спрямовані на приведення професійного рівня дорослих осіб у відповідність до вимог часу, індивідуально-особистісних та виробничих потреб.

Поняття «компетентність» (*від латинського *competentis*, що означає належний, здібний*) широко досліджується в психолого-педагогічній літературі. Найчастіше розглядають дослідники як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних і практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. При цьому поняття компетентності містить набір знань, умінь, навичок і ставлень, що дає змогу дорослій особі досягати високого рівня професіоналізму [3, с. 250].

Професійна компетентність характеризується дослідниками як сукупність особистісних якостей, знань, умінь, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності, її результатів, самопізнання та саморозвиток; як складне системне утворення, що є складовою професійної діяльності дорослої особи і основою її майстерності та творчості. На думку І. Зязюна, «...складниками професіоналізму у будь-якій професії є компетентність та озброєння системою вмінь» [20, с. 112]. А. Деркач визначає професійну компетентність як головний когнітивний

компонент підсистеми професіоналізму діяльності, сферу професійного ведення, систему знань, яка постійно поширюється і дозволяє здійснювати професійну діяльність з високим рівнем продуктивності. [7, с. 253].

Актуальність дослідження викликана появою високих вимог до дорослих осіб, пов'язаних із розвитком науки, техніки, технологій та гуманістичними змінами у суспільстві. Сучасне динамічне середовище потребує підготовки дорослих осіб, здатних адаптуватися до його особливостей, працювати за умов, коли інформація постійно оновлюється, змінюється. Це потребує зміни пріоритетів у сфері освіти, теоретичної і методичної підготовки фахівців до реалізації компетентнісного підходу в умовах формальної та неформальної освіти. Компетентність дорослої особи об'єктивно набуває все більшої актуальності завдяки ускладненню і постійному розширенню соціального досвіду, сфери освітніх послуг, появі інноваційних технологій, зростаючому рівню запитів соціуму. Це передбачає визначення значення формальної та неформальної освіти як необхідного середовища розвитку дорослої особи в процесі становлення й розвитку її професійних компетентностей і творчих здібностей. Засоби і форми формальної та неформальної освіти здатні динамічно реагувати на нові тенденції, прогнозувати їхні ресурси в майбутньому і забезпечити професійне зростання дорослої особи.

Зважаючи на недостатній стан розробленості зазначеної проблематики, **метою статті** є здійснити теоретичний аналіз сучасних засобів і ресурсів забезпечення розвитку професійної компетентності дорослих осіб в умовах формальної та неформальної освіти.

В Україні формальна та неформальна освіта дорослих осіб представлена, переважно, в умовах післядипломної освіти, що покликана уможливити отримати або оновити компетентності, здатні адаптувати фахівця до швидкоплинних змін як в економічній сфері, так і в інформаційно-технологічному суспільстві.

Післядипломну формальну та неформальну освіту дорослих осіб здійснюють андрагоги. На думку Л. Лук'янової, андрагог – «це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі» [15]. Автор виокремлює такі інтегративно-рольові позиції педагога-андрагога, як: учитель – медіатор знань; гід – організатор навчання, відповідальний за ознайомлення з новими можливостями розвитку; фасилітатор – помічник, відповідальний за ефективність роботи

в групах; тренер – відповідальний за формування необхідних навичок; носій культури діяльності поєднує й інші функції, виконуючи при цьому різні соціальні ролі» [15].

Заклади післядипломної освіти у сучасних умовах покликані створити такі умови підвищення кваліфікації, що задовольнили б потреби працівників різних спеціальностей та категорій. Курси підвищення кваліфікації працівників вирішують складні й важливі завдання. Основними формами навчання під час проходження курсів підвищення кваліфікації слухачів є очна, очно-дистанційна, заочна, дистанційна та індивідуальна. Можливою є також інтеграція різних форм або їхніх окремих елементів. Очна форма передбачає навчання слухачів з відривом від виробництва або у вільний від основної роботи час; дистанційна форма – це індивідуалізований процес здобуття освіти, що передбачає використання відповідної платформи та Інтернет-ресурсів. Особливості організації підвищення кваліфікації слухачів за дистанційною формою навчання визначаються окремим положенням; заочна форма – це форма організації навчання слухачів шляхом поєднання очної форми освіти під час короткочасних сесій і самостійного оволодіння освітньою програмою у проміжку між ними, що передбачає кореспондентське навчання з використанням електронної пошти, матеріалів сайту, паперових носіїв (за вибором слухача); очно-дистанційна форма поєднує аудиторні заняття з можливостями дистанційного навчання.

Особливості, що притаманні освіті дорослих осіб, підкреслюють необхідність організації процесу навчання з урахуванням потреб, мотивів і професійних проблем, що постають перед фахівцями в практичній діяльності очної, та очно-дистанційної форм навчання.

Охарактеризуємо особливості навчання дорослих осіб, що слід враховувати андрагогам у своїй практичній і навчальній діяльності. М. Ноулз (M.S. Knowles) розрізняє традиційне викладання і навчання (педагогіку) і викладання і навчання для дорослих (андрагогіку) [2]. Батько андрагогіки, як часто називають М. Ноулза, зазначає, що педагогіка припускає поведінку з особами, які навчаються як із порожньою судиною, яку вчитель має заповнити знаннями; підготовку занять заздалегідь, без обговорення його цілей і змісту з учнями; викладання підготовленого курсу, при цьому учень знаходиться в постійній залежності від викладача на всіх етапах навчання. Водночас андрагогіка передбачає роботу із дорослими особами, як із колегами вчителя, як із особами, які привносять у процес навчання істотну частку свого попереднього досвіду; доступність учителя

як консультанта в навчальному процесі; визначення результату навчання, погодженого з учнем, взаємини з яким учитель будує на основі співробітництва і взаємного обміну ідеями.

Р.М. Сміт, зокрема, виділяє шість аспектів навчання дорослих осіб. Так, навчання, що: 1) відбувається протягом усього життя; 2) природний і особистісний процес; 3) містить у собі зміни в людині, що навчається; 4) зв'язано з розвитком особистості; 5) пов'язано з досвідом людини і її діяльністю; 6) у навчання є також своя інтуїтивна сторона, тобто воно може проходити частково і на підсвідомому рівні [24].

С.І. Змейов описує такі особливості андрагогічного навчання: дорослому належить ведуча роль у процесі навчання; доросла людина прагне до самостійності, самореалізації, самоуправлінню у всіх сферах життя, у тому числі й у навчальній діяльності; дорослий має досвід, що може бути використаний як при його навчанні, так і при навчанні колег; доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети; дорослий розраховує на негайне застосування результатів навчання; у дорослого багато обмежень у навчанні (соціальні, тимчасові, фінансові, професійні та ін.); процес навчання дорослої людини організований у формі спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає [11].

Тому, організовуючи заняття під час проведення курсів підвищення кваліфікації, викладачі вивчають тенденції, перспективи розвитку і новітні досягнення у відповідній галузі, оскільки освіта дорослих осіб не є одностороннім процесом. Результатом такого навчання передбачається підвищення ефективності професійної діяльності слухачів на робочих місцях.

На специфіку навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації впливає наявний професійний і життєвий досвід. Дорослі особи самодостатні, вільні у виборі мети навчальної діяльності. Ця особливість обумовлює необхідність проводити вхідне діагностування, щоб використовувати досвід слухачів у процесі їхнього навчання. Викладачам важливо не тільки пропонувати теоретичний матеріал, а й пов'язувати теорію і практику з досвідом дорослих, що навчаються, визнавати цінність цього досвіду. Ефективності навчання сприяє також використання досвіду і знань слухачів під час занять.

У формальній і неформальній освіті дорослих осіб доречним є використання поряд з традиційною лекцією й нестандартних форм лекційних занять. Вони мають базуватися на принципах контекстного навчання: принцип проблемності (подання лекційного матеріалу зі створенням

проблемних ситуацій, залучення слухачів до спільного аналізу та пошуку рішень); принцип ігрової діяльності (застосування ділових та рольових ігор навчального і дослідницького типів сприяє зняттю емоційної напруги, створенню творчої атмосфери та формуванню пізнавальної мотивації); принцип діалогічного спілкування; принцип двоплановості (використання в лекції двох типів елементів: перший – умовний, ігровий; другий – реальний, спрямований на формування та розвиток здібностей і навичок за спеціальністю [9]).

Аналіз опитування слухачів курсів підвищення кваліфікації Центрального інституту підвищення кваліфікації засвідчив, що в освіті дорослих осіб активно використовується *проблемна лекція* – це апробація багатоваріантних підходів до вирішення певної проблеми. Вона активізує особистий пошук слухачів та дослідницьку діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач будує лекцію таким чином, що сам ставить проблему і демонструє можливі шляхи її вирішення. У подальшому використовуються частково-пошукові методи, а саме: лектор створює проблемну ситуацію і спонукає слухачів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг («мозкова атака»). Проблемна лекція передбачає високу активність слухачів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається шляхом самостійної роботи слухачів під час лекції. Проблемна лекція включає два етапи: мозковий штурм та відбір ідей. «Мозкова атака» передбачає генерацію ідей без критики, колективне розв'язання проблеми. За допомогою проблемної лекції забезпечується засвоєння слухачами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до змісту навчальної дисципліни та професійної мотивації спеціаліста.

Чітку професійну спрямованість має *лекція-провокація*. Її завданнями є розвиток у слухачів вміння оперативно аналізувати професійні ситуації, виступати в ролі експертів, опонентів, рецензентів, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію. Такі вміння можна формувати, використовуючи принцип ігрової діяльності – конфліктності, проблемності, спільної діяльності. Суть методики її проведення полягає в тому, що після оголошення теми викладач повідомляє, що під час лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу – змістових, методичних тощо. Кількість помилок залежить від характеру і змісту лекції, а також підготовленості слухачів. Наприкінці заняття слухачі вказують на ці помилки, порівнюють із переліком викладача, а далі разом із ним чи

самостійно знаходять правильні рішення. На це викладач залишає 10–15 хв. Можливим є варіант, коли слухачі знайдуть помилок більше, ніж було заплановано. Викладач має це визнати. Адже професіоналізм лектора полягає в тому, що незаплановані помилки будуть використані в цілях самонавчання. Поведінка слухачів на такій лекції характеризується двоплановістю: з одного боку, сприймання й осмислення навчальної інформації, а з іншого – своєрідна гра. Така лекція виконує стимулюючу, контролюючу та діагностичну функції.

Особливою є організація та проведення *бінарної лекції*. Матеріал проблемного змісту отримують слухачі шляхом діалогічного спілкування двох викладачів. Моделюються реальні професійні ситуації, здійснюється обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору і т.п. Така лекція доцільна, коли існують різні підходи до вирішення проблемних питань і кожен із викладачів відстоює власні позиції. Також таке заняття ефективне для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегрованою для викладачів різних кафедр. Якщо два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему, відповідаючи при цьому на питання слухачів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою «круглий стіл». Ця методика, що отримала розповсюдження в лекційній практиці, максимально демократизує спілкування лекторів і слухачів, тому що передбачає паритетність їх позицій. Однак і за «круглим столом» є лідери – спеціалісти з конкретних питань. Може бути при цьому і лідер-організатор, який слідкуватиме за регламентом, дисциплінуватиме учасників бесіди тощо.

Бінарна лекція є ефективною, оскільки високий рівень інтелектуальної активності викладачів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію слухачів. В основу бінарної лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де проявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. Викладачі або залишаються на своїх позиціях, або приходять до єдиної точки зору. Така форма лекції дає можливість слухачам отримати правильне уявлення про те, як вести дискусію, виділяти істотну інформацію.

Активне використання сучасних інформаційних технологій спостерігається під час проведення *лекції-візуалізації*. Лектор широко використовує форми наочності, що є носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми). Для даного виду занять характерно широке використання так званих «опорних сигналів», коли

вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а далі викладач коментує їхні функціональні й системні взаємозв'язки. В основі проведення цього виду лекції – принцип наочності. Таке викладання поглиблює розуміння проблеми. Лекція-візуалізація активізує діяльність не лише слухового аналізатора, а й зорового, що дозволяє збільшити обсяг засвоєваної інформації з 15 до 65 %.

Ефективним доповненням до інтерактивних та інших сучасних технологій є проектна технологія. Це спосіб досягнення дидактичної мети через детальне опрацювання проблеми, що має завершитись реальним практично відчутним результатом.

Проектна технологія дозволяє не стільки передавати слухачам курсів суму тих чи інших знань, скільки вміти користуватися набутою інформацією для вирішення нових пізнавальних та практичних завдань.

Аналізуючи сучасні інноваційні технології не можна оминати увагою мультимедійні технології навчання. Мультимедіа – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп'ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео.

Однією з поширених форм використання мультимедійних технологій є мультимедійна презентація, що передбачає використання текстів, зображень, звуку, відео, анімації й інших засобів представлення інформації. Найбільш ефективним для людського сприйняття вважається використання в мультимедійній презентації аудіовізуальної інформації, коли людина чує і бачить одночасно.

У неформальній освіті, згідно з останніми опитуваннями дорослих осіб, найчастіше професійному розвитку сприяють тренінгові заняття, участь у професійних діалогах під час семінарів, конференцій, навчальних візитів до державних, громадських або комерційних організацій, найменш використовувані програми обміну дорослих осіб із закордонними партнерами, хоча останню форму дорослі особи бажали б використовувати частіше. Причина невеликої кількості дорослих осіб, які беруть участь у обміні із закордонними партнерами – фінансова неспроможність фахівців заплатити за стажування і неспроможність організацій оплатити фахівцю перебування за кордоном і оплату праці фахівця, який виконував би його обов'язки [17, с. 82, с. 96].

Досить перспективною формою неформальної освіти у професійному розвитку дорослих осіб вважаємо навчання для проходження сертифікації, що дає можливість фахівцям підтвердити свій професійний рівень.

Такі навчання можуть здійснюватися як в очній, так і в дистанційній формі. Серед педагогічних працівників сертифікація має найбільший успіх, оскільки передбачає надбавку у 20% від посадового окладу. Недоліком сертифікації педагогічних працівників вважаємо те, що не лише рівень так званих енциклопедичних знань свідчить про високий рівень професійної компетентності, так як дуже важливими при цьому є емоційно-чуттєва, лідерська, комунікативна компетентності, що важко виміряти лише тестовими завданнями.

Висновки і перспективи подальших досліджень. У даному дослідженні проаналізовано особливості розвитку професійної компетентності дорослих осіб. Підкреслено, що найбільш актуальною при цьому є формальна освіта, що найчастіше відбувається в умовах післядипломної освіти. При цьому викладачами застосовуються проблемна лекція, лекції-провокації, лекції-візуалізації, дуальні лекції тощо. У неформальній освіті найчастіше використовуються такі форми розвитку професійної компетентності дорослих осіб як тренінг, семінари, навчання, конференції, обмін досвідом із зарубіжними колегами, навчання з метою сертифікації.

Дане дослідження не вичерпує повною мірою усіх аспектів окресленої проблеми. У подальших розвідках увагу буде приділено ролі інформальної освіти в професійному розвитку дорослих осіб.

АНОТАЦІЯ: У статті розкривається сутність та специфіка поняття «професійна компетентність дорослих осіб»; аналізуються теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності дорослих осіб в умовах формальної та неформальної освіти; розглядаються умови забезпечення ефективного розвитку професійної компетентності як показника професійного зростання дорослої особи в умовах формальної та неформальної освіти. Аналізуються найбільш результативні форми та методи розвитку професійної компетентності дорослих осіб в умовах післядипломної освіти як однієї із найбільш поширених форм формальної освіти та в умовах неформальної освіти. Визначено перспективи подальших досліджень, а саме: професійний розвиток дорослих осіб в умовах інформальної освіти.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна компетентність; формування і розвиток професійної компетентності; дорослі особи; формальна та неформальна освіта

ANNOTATION: The article describes the essence and specificity of the concept of “professional competence of adults”; theoretical aspects of the development of adult professional competence in formal and non-formal education are analyzed; the conditions for ensuring the effective

development of professional competence as an indicator of adult professional growth in formal and non-formal education are considered. The most effective forms and methods of developing the professional competence of adults in postgraduate education as one of the most common forms of formal education and in non-formal education are analyzed. Prospects for further research are defined, namely: professional development of adults in the context of information education.

KEYWORDS: professional competence; formation and development of professional competence; adults; formal and non-formal education

Список використаних джерел

1. Андрощук, І.М. Управління розвитком професійної компетентності педагога в умовах випереджувальної післядипломної педагогічної освіти / Нова педагогічна думка, 2 (78), сс. 155–158.
2. Ноулз М.С. Сучасна практика навчання дорослих: андрагогіка проти педагогіки / Малкольм Шеферд Ноулз. – Нью-Йорк: Associated Press, 1970. – 384 с.
3. Бондарчук О.І. Зміст, форми і методи підвищення психологічної компетентності керівників шкіл / О.І. Бондарчук, Я.І. Шкурко // Педагогічний пошук: наук.-метод. вісник. – Вип. 2 (14). – Луцьк, 1997. – С. 26–28.
4. Бондарчук О.І. Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін: гуманістично-ціннісний підхід / О.І. Бондарчук // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Т. 1., Вип.. 121 / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. М.О. Носко. – Чернігів: ЧНПУ, 2014. – С. 38–43.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
6. Громадська спілка «Українська Асоціація освіти дорослих». – URL: www.uaod.org.ua.
7. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО „МОДЭК”, 2004. – 752 с.
8. Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова [та ін.]. – К.: Богдан, 2003. – 520 с.
9. Закон України «Про післядипломну освіту» URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

10. Зимняя И. Ключевые компетентности / И. Зимняя. – Высшее образование. – 2003. – №6.
11. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / С.И. Змеёв. – М.: Академия, 2002. – 128 с.
12. Зубко А.М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: монографія / А.М. Зубко. – Херсон: Айлант, 2006. – 124 с.
13. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень / Кремень В.Г. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Курінний О.В. Особливості навчання дорослих / О.В. Курінний, С.Ф. Наумко URL: – Режим доступу 29.03.2011.
15. Лук'янова Л.Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 7. – С. 257–266. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/OD_2013_7_29.pdf
16. Мурованая Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / Н. Мурованая. – Севастополь, 2006.
17. Навчати і навчатися: як і куди зростати українському вчителю? Результати дослідження сфери підвищення кваліфікації й сертифікації у рамках спільної ініціативи руху EdCamp Ukraine і Міністерства освіти і науки України / О. Елькін, О. Марущенко, О. Масалтіна, І. Міньковська. – Х.: Вид-во «Дім Реклами», 2019. – 120 с.
18. Огієнко О.І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. рек. / О.І. Огієнко. – К. – Суми: Сумський ДПУ ім. А.С. Макаренка, 2007. – 40 с.
19. Олійник В.В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку / Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А. Василюк, А. Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – 248 с. С. 93–108.
20. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова та інш.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ.упр. при Президентові України [та інш.]. – К.: Основа, 2014. – с. 110.
21. Педагогічна майстерність / [І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

22. Семиченко В.А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В.А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – №2. – С. 54–57.
23. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом / М. Скрипник. – К., 2006.
24. Cochran-Smith M., Lytle S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities / M. CochranSmith, S. Lytle // Review of research in education; eds. A. Iran-Nejad, P.D. Pearson. – Washington, DC: American Educational Research Association, 1999. – Vol. 24. – P. 249–305.
25. Шевчук Л.І. Методологічні основи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі професійної освіти: посібник для керівників, педагогічних працівників професійної освіти / Л.І. Шевчук. – Хмельницький (видавець А. Цюпак). – 2006. – 178 с.

Додаткова література

1. Модельная программа подготовки андрагогов: учеб.-метод. пособие / Н.Н. Кошель [и др.]; – Минск: АПО, 2011. – 314 с.
2. Приходько В.М. Системні аспекти моніторингу професійних якостей педагога-андрагога в системі післядипломної освіти / В.М. Приходько // Електр. зб. наук. праць. – Запоріжжя. – 2012. – Вип. 1
3. Мартіросян О.І. Перспектива розвитку освіти дорослих у контексті європейської інтеграції / О.І. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: ЕКМО, 2007. – Вип. 4. — С. 81–90.
4. Практическая андрагогика / кн. 1: «Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых»; под ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. – 406 с.
5. Залібовська-Ільніцька З.В., Категорійний аналіз базових понять дослідження проблеми формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. – Електронний ресурс. – URL: <http://eprints.zu.edu.ua/264/1/04zizvsh.rtf>.
6. Ковальська К.Р. Основи компетентнісного підходу в підготовці вчителів інформатики. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/itzn/em7/content/08kkrrts.htm>.
7. Котенко В.В., Сурменко С.Л. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-114.pdf>.

8. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. пос. 4-є вид., доп. – Київ: Наука, 2003. – 615 с.
9. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость. / Шишов С.Е., Агапов И.Н. // Мир образования – образование в мире. – 2001. – №4.– С. 8 – 19.
10. Ягупов В.В., Свистун В.І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти // Наукові записки. – 2007. – Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.

CZEŚĆ IV

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO

ЧАСТИНА IV

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ І НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

PART IV

MODERN ISSUES OF PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

Zdzisław Wołk

Uniwersytet Zielonogórski

ORCID ID: 0000-0002-2846-6246

PRACA ZAWODOWA DROGĄ DO AKTYWNOŚCI W OKRESIE PÓŹNEJ DOROSŁOŚCI

PROFESSIONAL WORK AS A WAY TO BE ACTIVE
DURING THE PERIOD OF LATE ADULTHOOD

ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ШЛЯХ ДО АКТИВНОСТІ
В ПЕРІОД ПІЗНЬОЇ ЗРІЛОСТІ

1. Wstęp

Znaczący wyznacznik dynamiki życia człowieka stanowi jego aktywność własna. Od niej zależy także, w jaki stopniu interweniują inne uwarunkowania rozwojowe – czy sprzyjają, czy też ograniczają aktywność życiową. Osoby bierne, wyłączające się są zagrożone marginalizacją i wykluczeniem społecznym w większym stopniu, niż aktywne, niezależnie od przejawianej przez nich formy aktywności. Wraz z wiekiem na skutek wielu subiektywnych i obiektywnych uwarunkowań dynamika życia zazwyczaj maleje (Brzezińska, 2002, s. 14). Wchodzenie w okres późnej dorosłości wiąże się zazwyczaj z kończeniem aktywności zawodowej. Tak jak w okresie wcześniejszym edukacja, tak w dorosłym życiu praca zawodowa jest kluczowa dla budzenia i rozwijania aktywności własnej. Stanowi bowiem najdłużej trwające zadanie życiowe oddziałujące na człowieka, systematycznie wpływające znacząco na liczne inne obszary życia. Wyłączeniu się z aktywności zawodowej towarzyszy zazwyczaj redukcja kontaktów koleżeńskich, w rezultacie czego pustoszeje środowisko społeczne,

które dotychczas w większości opierało się na kolegach i koleżankach z pracy. Okazuje się, że wraz z zakończeniem zatrudnienia wiele czynników stymulujących aktywność ulega redukcji lub zupełnie nie znajduje form zastępczych. Może to skutkować biernością i dryfowaniem na margines życia społecznego. Z tego też względu pożądanym jest zawczasu przygotowywanie osób aktywnych zawodowo do aktywnego życia na emeryturze. Trudno zadaniem tym obarczać pracodawców, natomiast organizacje związkowe i zawodowe z powodzeniem mogłyby ten problem podjąć w odniesieniu do wszystkich pracowników, przede wszystkim jednak do osób znajdujących się w końcowej fazie pracy zawodowej, którzy jeszcze pracując już ograniczają swoją aktywność do niezbędnych obowiązków, do osób doświadczających wypalenia zawodowego i skłonnych do pasywnego podejścia w dalszym życiu.

2. Jeszcze aktywni a już bierni

Przejęcie na emeryturę uważa się za przełomowy moment w życiu człowieka. „Ten fakt stawia człowieka starego w nowej sytuacji życiowej, która wywołuje strach, lęk i frustrację. Istotą emerytury jest zwolnienie z obowiązku pracy i innych społecznie określonych zajęć. Emeryt niczego już nie musi, natomiast może jeszcze bardzo wiele” (Straś-Romanowska, 2017, s. 332). Po przejściu na emeryturę w sposób zasadniczy zmienia się pozycja społeczna człowieka. Przystaje on praktycznie funkcjonować w zawodzie, co pociąga za sobą zanikanie pewnych więzi społecznych, a to z kolei powoduje zmniejszenie się aktywności życiowej i spadek prestiżu społecznego (Chabior, 1995, s. 128). Pomimo, że zakończenie aktywności zawodowej ma swoją konkretną datę, to transgresja praca zawodowa – życie na emeryturze jest jednak zazwyczaj procesem, nie momentem. Przebiega on specyficznie dla każdej jednostki, ma charakter indywidualny i niepowtarzalny. Jego czas trwania i przebieg są zależne od cech osobowych jednostki i licznych uwarunkowań społecznych. Wyróżnia się *siedem faz przejścia na emeryturę*. Faza 1 – oddalona w czasie. Emerytura jest postrzegana jako odległa, abstrakcyjna sytuacja, dotycząca raczej innych osób. Tylko nieliczni z dużym wyprzedzeniem ją planują. Faza ta dotyczy nielicznych. W tym okresie przygotowanie do emerytury nie występuje, ewentualnie jest podejmowane w bardzo ograniczonym zakresie. Faza 2 – przedemerytalna. To okres odczuwania zbliżania się emerytury. Pojawia się planowanie życia po zakończeniu pracy zawodowej. Mimo to wciąż pozostaje w sferze marzeń i planów, coraz bardziej realnych. Faza 3 – miesiąca miodowego. Odczuwanie radości i zadowolenia. Odczuwanie spokoju, radości i zadowolenia. Realnie staje się przejście do zrealizowania

wcześniejszych planów i ich konkretyzacja. Faza 4 – rozczarowania. Jeśli podejmowana aktywność i realizacja planów nie jest zadowalająca, emeryt odczuwa rezygnację, jest zawiedziony. Faza 5 – zmiany kierunku. Po doświadczeniu rozczarowania dotychczasowym życiem na emeryturze człowiek stopniowo zdaje sobie sprawę z realnego obrazu emerytury, myśli o przyszłości oraz zastanawia się nad alternatywnymi, możliwymi do zrealizowania scenariuszami. Faza 6 – stabilizacji. Związana jest z wypracowywaniem pewnych rutynowych działań, sposobów zachowania na emeryturze. To etap, w którym człowiek jest dobrze przystosowany do roli emeryta, świadomy swoich możliwości i ograniczeń. Na ich podstawie ukierunkowuje swoją aktywność. Faza 7 – końcowa. Związana z zakończeniem lub wyjściem z roli emeryta (Birch & Malim, 2002, s. 151–153). W obecnej sytuacji na rynku pracy należy się liczyć z coraz powszechniejszymi powrotami do aktywności zawodowej. Pomyślność tych powrotów jest związana z aktywnym życiem na emeryturze. Różne są podejścia pracowników do wyłączenia się z aktywności zawodowej, co szczególnie mocno zależy od uwarunkowań zewnętrznych, a zwłaszcza od kultury organizacyjnej i polityki firmy.

Dwie pierwsze ze wspomnianych faz przebiegają jeszcze w trakcie bycia pracownikiem. U osób, które niezależnie od własnych motywów dużo wcześniej rozpoczęły przygotowania do przejścia na emeryturę, proces ten przebiega łagodnie, a końcowa faza pracy zawodowej jak i potem początkowy okres życia na emeryturze cechuje wysoki poziom aktywności. Osób takich jest zdecydowanie mniej, bowiem z różnych powodów pogłębione refleksje dotyczące przeszłego życia na emeryturze zazwyczaj pojawiają się bezpośrednio przed zakończeniem pracy zawodowej. Osób, które bez przygotowania rozpoczynają życie na emeryturze jest zdecydowanie więcej. Ich plany dotyczące własnej przyszłości są niekonkretne, nieprzygotowane. Przejście na emeryturę ich zaskakuje, zachodzi z dnia na dzień. Cieszą się fazą „miodowego miesiąca”, brakiem obowiązków, spokojem. Rozpoczynanie okresu życia na emeryturze w ten sposób zazwyczaj prowadzi do bierności i powolnego wycofywania się na margines społeczного życia.

Wpływ pracy zawodowej na aktywność w różnych obszarach życia w końcowej fazie średniej dorosłości jest mocno zdeterminowana pracą zawodową. Jeśli chodzi o fazę rozwoju zawodowego – dla wielu pracujących okres przedemerytalny jest fazą sukcesu zawodowego i dochodzenia do mistrzostwa.

Etap kończący rozwój zawodowy człowiek na terenie organizacji pracującej określany jest jako mistrzostwo w zawodzie (Wiatrowski, 2005). Osoby, które do niego docierają cechuje duże doświadczenie zawodowe, za czym kryje się zazwyczaj pogłębiona wiedza głównie praktyczna, biegłość w wykonywaniu pracy

wynikająca w wysokiego poziomu opanowania umiejętności pracowniczych oraz prestiż i szacunek wśród pracowników. Mają miejsce liczne wypracowane przez lata osiągnięcia, awanse i sukcesy zawodowe. Kręgi towarzyskie zazwyczaj są zdominowane przez współpracowników. Mistrz z rozwagą przygotowuje się do zakończenia pracy zawodowej. W środowisku zawodowym często podejmuje rolę mentora wobec młodszych pracowników, dokonuje sukcesji poprzez wdrażanie do pracy swojego następcy lub następców. Jedną z alternatyw jest realizowanie kariery równoległej, podejmując aktywność także poza pracą zawodową, zwykle non-profit (Drucker, 2010, s. 210). Równocześnie powoli wycofuje się z pełnienia najbardziej odpowiedzialnych ról i zadań, pozostawiając sobie wybrane, na których realizacji może się bardziej skoncentrować. Nie ogranicza swojej aktywności na rzecz firmy, za którą w dalszym ciągu czuje się odpowiedzialny, pomimo, że jego role zaczynają pełnić inni. Równocześnie wykazuje aktywność w innych obszarach, planuje swoją dalszą przyszłość, w której nie będzie już uczestniczyła praca zawodowa, lecz inne formy aktywności. Impet, z którym wchodzi w kolejną fazę pozwala na szeroką, zharmonizowaną aktywność związaną realizacją zadań rozwojowych okresu późnej dorosłości.

Nie wszyscy osiągają poziom mistrzostwa. Wielu pracowników wyłącza się z pracy zawodowej na etapie stabilizacji i towarzyszącej jej zazwyczaj rutyny. Pojawiająca się bliska perspektywa przejścia na emeryturę wiąże się zazwyczaj z obawą o utratę nie tylko dochodów z pracy, ale też aktywności zawodowej, sprawczości, grup koleżeńskich, prestiżu. Przejściu na emeryturę może towarzyszyć poczucie straty, nieprzydatności. W Polsce praca zawodowa zajmuje wysoką pozycję w hierarchii wartości, co dotyczy w szczególności pokolenia urodzonego po II wojnie światowej. Jego życie nierozzerwalnie związane było z pracą zawodową wykonywaną zazwyczaj w jednym zakładzie pracy. Pracownicy mocno związali się emocjonalnie ze swoimi zakładami pracy, co jeszcze bardziej wzmacnia wspomniane poczucie straty. W tej sytuacji zadania rozwojowe kolejnej ery życia wymagają podjęcia natychmiast, a nawet przygotowywania się do nich już wcześniej. Często bowiem osoby doświadczające przejścia na emeryturę doświadczają poczucia pustki, osamotnienia. Okazuje się bowiem, że wszelka aktywność zawodowa, a często także pozazawodowa skierowana była na pracę zawodową, a środowisko społeczne stanowili głównie współpracownicy. Podejmowane na spotkaniach towarzyskich problemy schodziły na sprawy związane z pracą. Praca stanowiła dla nich spoiwo, znany wszystkim wspólny problem, w jakimś stopniu bezpieczny, bo pozwalający zachować dyskrecję w odniesieniu do spraw osobistych i domowych. Był więc mocno integrujący.

Współcześnie ma miejsce duża rotacja pracowników, wielokrotna zmiana miejsca pracy, praca równocześnie wykonywana na rzecz kilku pracodawców, praca w małych prywatnych firmach zatrudniających niewielu pracowników, co nie sprzyja budowaniu silnych więzi pracowników z firmą. Najstarsi pracownicy doświadczają konsekwencji zmian pokoleniowych, kolejne generacje zatrudnionych znacznie się od siebie różnią, różnice wiekowe wywołują dystans pomiędzy nimi, co wiąże się ze znacznymi różnicami kulturowymi. Ludzie starsi samoistnie izolują się często od młodszej części społeczeństwa w reakcji na działanie mechanizmów społecznych umieszczających ich we własnej społeczności. Zachodzi ten proces już w trakcie pracy zawodowej. Prowadzi to w przypadku kończących aktywność pracowników, którzy już z racji swojego wieku i licznych związanych z wiekiem ograniczeń do zagrożenia w przyszłości wykluczeniem społecznym (Pikuła, 2013, s. 48).

3. Praca zawodowa a technika cyfrowa jako czynnik wykluczający społecznie

Bieg życia człowieka jest zdeterminowany przez dwie grupy czynników –podmiotowe (osobowe) i środowiskowe (Pietrasiński, 1990, s. 65). Pierwsza z nich wiąże się z indywidualnymi właściwościami jednostki, druga jest od niej niezależna i stanowi szeroki strumień wpływów docierających do niej z zewnątrz. Są to zarówno oddziaływania ze strony czynników naturalnych (przyrodniczych) jak i kulturowych, stworzonych przez człowieka. Przenikają się one wzajemnie, dopełniają, niekiedy wzajemnie warunkują. Człowiek dąży do dopasowania swoich aspiracji i podmiotowych możliwości ich realizacji do uwarunkowań wyznaczanych przez świat zewnętrzny, w którym realizuje swoje życie (Bühler, 1999, s. 34). Duże znaczenie ma tu czas historyczny, a także zachodzące uwarunkowania gospodarcze, polityczne a także poziom nauki i techniki (Rifkin, 2012). Przez wieki człowiek dążąc do zaspokajania swoich potrzeb podejmuje prowadzące do wzmocnienia naturalnych sił fizycznych i psychicznych, z czym związany jest postęp techniczny. W drugiej połowie XX wieku rozpoczął się intensywny rozwój mikroelektroniki i technik informatycznych. Spowodował on ogromne przemiany w sferze zawodowej, ale też w życiu pozazawodowym. Technika rzuca na wszystkie sfery życia człowieka, zarówno w sferze pracy zawodowej jak i pozazawodowej. Szczególnie silnie na życiu ludzi odbija się postęp związany z lawinowo rosnącym poziomem mikroelektroniki (Krzysztofek & Szczepański, 2002, s. 222). Powszechnie odczuwany jest szczególnie w środowiskach pracowniczych, ale też poza pracą zawodową. Technika oferuje coraz to nowe urządzenia wspierające codziennie człowieka, a także w jego życiu codziennym,

w gospodarstwie domowym, w komunikacji, przy realizacji hobby i w obszarze dbałości o zdrowie. Od otwartości na stwarzane przez technikę możliwości zależy poziom bezpieczeństwa, stan zdrowia, wygoda, zadowolenie. Człowiek sam musi decydować o sposobach i zakresie korzystania z nowych technologii. Łatwiejsze jest to w okresie młodszym, natomiast wraz z wiekiem pojawiają się liczne bariery i trudności, nie występujące wcześniej (Oleś, 2011, s. 29).

Często decydowaniu się na pasywność sprzyja charakterystyczna dla czasów ponowoczesnych zmienność i niestabilność, a także bardzo szybko zachodzące zmiany techniczno-technologiczne. Przysparza to licznych problemów w wielu obszarach życia ludzi, niezależnie od prezentowanych przez nich cech kulturowych i demograficznych. Często jest podkreślana niestałość wiedzy, w szczególności jej starzenie się, które może prowadzić do wykluczenia społecznego, Człowiek bez aktualnej wiedzy nie znajdzie godnego życia w społeczeństwie. Dostęp do wiedzy i możliwości uczestniczenia w jej tworzeniu, przetwarzaniu i wykorzystywaniu zależy od kompetencji komunikacyjnych, w tym od wykorzystywania urządzeń informatycznych (Furmanek, 2010, s. 181). W środowisku pracy zawodowej cyfrowe urządzenia elektroniczne są stosowane powszechnie, co sprawia, że w sposób naturalny każdy jest na bieżące „oswajany” z nowościami, które w ten sposób są łatwiej, niekiedy wręcz niezauważalnie przyswajane. W pracy ma miejsce aktualizowanie wiedzy i doskonalenie biegłości w stosowaniu nowych rozwiązań technicznych urządzeń, poznawanie nowych programów i aplikacji. Poza pracą zawodową takich możliwości jest znacznie mniej. Nie ma też presji sięgania po nowe rozwiązania, co jest niezbędne do wywiązywania się z zadań zawodowych, z którą pracownicy często się spotykają. W licznych przypadkach nowe informacje, w tym „nowinki techniczne” są „przynieszone z pracy” – zarówno wynikające z wykonywanych zadań z pracowniczych jak i uzyskiwane w drodze nieformalnej od współpracowników. Osoby, które z różnych powodów zamierzenie lub z konieczności nie wykorzystują techniki cyfrowej mają ograniczone możliwości dostępu do informacji, a także z wielu i świadczeń w życiu publicznym, co ich skutecznie marginalizuje i spycha na margines życia społecznego. W pracy zawodowej techniki informatyczne wykorzystywane są powszechnie, co sprawia, że w sposób naturalny każdy jest na bieżące „oswajany” z nowościami, które w ten sposób są łatwiej, niekiedy wręcz niezauważalnie przyswajane.

Obok licznych udogodnień technika tradycyjnie stwarza też szereg zagrożeń dla zdrowia i życia, ale także dla sposobu życia. Niesie wraz ze stwarzanymi możliwościami niesie zagrożenie nowymi patologiami, w tym uzależnieniami, np. od Internetu, gier komputerowych i innych. Może też paradoksalnie

przyczyniać się do marginalizowania, a nawet wykluczenia społecznego tych, którzy z jakichś powodów nie korzystają z nowych technik. Korzystanie z nowych rozwiązań technicznych łatwiej przychodzi osobom młodszym, dla których są one składnikami środowiska, w którym wzrastali. Z kolei dla osób starszych są czymś nowym, związanym ze zmianą. Wiek człowieka stanowi jego właściwość podmiotową, która jest osią procesu rozwojowego. W ludzkim życiu wyróżnić można cztery wielkie ery (dzieciństwo i dorastanie, wczesna, średnia i późna dorosłość), z którymi wiążą się określone zadania rozwojowe (Pietraśński, 1992, s. 70). Czwarta, ostatnia z tych er, to okres późnej dorosłości, przypadający na okres życia po 65 roku. W tym okresie człowiek staje w obliczu następujących zadań:

1. Podjęcie nowych ról i zajęć, związanych z przejściem na emeryturę.
2. Włączenie się do grupy rówieśników.
3. Utrzymanie zainteresowań światem.
4. Przygotowanie się do straty osób bliskich.
5. Wypracowanie dojrzałej postawy wobec śmierci (Przyszczykowski, 1995, s. 172).

Wszystkie przywołane zadania stanowią poważne wyzwanie dla człowieka, którego zasoby sił życiowych coraz bardziej maleją, zmniejsza się też zazwyczaj sprawczość związana z wyłączaniem się z aktywnego życia zawodowego i z udziału w kręgach decyzyjnych. Z wiekiem biologicznym wiąże się też zazwyczaj pogłębianie dystansu do najnowszych technologii, które znacząco rzucają na funkcjonowanie ludzi, także na ich codzienność i bieżące rozwiązywanie problemów. W okresie ostatniego ćwierćwiecza dotyczy to w szczególności technologii cyfrowych, które dla wielu ludzi starszych są zupełnie nowe, a co za tym idzie wiążą się z niepokojem i niechęcią. Wymagają bowiem zmiany dotychczasowego życia, przyzwyczajień, tradycji, a ta zazwyczaj najczęściej kojarzona jest ze zburzeniem znanego świata, w którym człowiek czuje się względnie bezpieczny.

Zadania rozwojowe są ze sobą powiązane. Oczywiście sposoby ich realizacji wynikają z kapitału wyniesionego z poprzedniej ery. Przejście na emeryturę, które ma kluczowe znaczenie dla dalszego życia, może mieć różne oblicza. Może być więc długo oczekiwane, ale też może być postrzegane jako coś zagrażającego, trudnego, jako zła konieczność. Niezależnie jednak od tego, aktywność własna wymaga na etapie transgresji – praca zawodowa – życie na emeryturze radykalnych zmian. Pojawia się nowa sytuacja życiowa, w której praca zawodowa nie wymusza już dotychczasowych, często utrwalanych przez wiele lat zachowań. Zagrożeniem staje się bierność, bowiem emeryt „nic nie musi”, wręcz

przeciwnie – ma prawo do „odpoczynku” po wieloletniej pracy. Pojawia się więc sposób życia, który wyraża koncepcja „bujanego fotela” – ja już się tylko przyglądam temu co dzieje się wokół mnie, na nic nie mam wpływu i nie chcę mieć. Ja w życiu już się napracowałem.

Postęp cywilizacyjny i techniczny wyznaczają ogólne ramy, w których przebiega ludzkie życie. Rzutuje na warunki życiowe, jak i na sposób uczestniczenia w procesie pracy zawodowej jak i w życiu biegnącym poza nią. Technika stanowi oręż człowieka w jego dążeniu do zaspokajania potrzeb w każdej ze sfer. W połowie dwudziestego wieku rozpoczął się intensywny rozwój techniki komputerowej. Komputer określany niekiedy jako mózg elektronowy miał służyć wzmocnieniu możliwości umysłu, tak jak urządzenia mechaniczne wznosiły możliwości fizyczne człowieka. Postęp w technice komputerowej przebiega szczególnie szybko, lawinowo. Kolejne generacje komputerów stwarzają ogromne możliwości we wszystkich dziedzinach życia. Trudno dzisiaj byłoby wyobrazić sobie naukę, pracę, edukację, służbę zdrowia, bezpieczeństwo bez wsparcia ze strony techniki komputerowej. Szczególną rolę komputery odgrywają w systemie komunikowania społecznego. Młodemu pokoleniu komputery i inne urządzenia mikroelektroniki i techniki cyfrowej od początku towarzyszą w codziennym życiu, od lat szkoła przygotowuje do korzystania z nich. Są więc z nimi oswojone, a sprawność motoryczna i brak zahamowań wynikających z pogłębionej refleksyjności, często towarzysząca osobom starszym sprawiają, że operowanie urządzeniami technicznymi nowych generacji opanowują bardzo szybko. W zupełnie innej sytuacji są osoby starsze. Dla nich współczesna technika przesycona elektroniką jest obca i niepokojąca.

Seniorzy w świetle nowych technologii mogą czuć się zagubieni, może towarzyszyć im lęk związany z tym, że „każdy człowiek, zwłaszcza gdy ma za sobą młodość wywołuje lęk spowodowany perspektywą zmiany dotychczasowego znanego, oswojonego stanu. Na ogół bowiem każdy w mniejszym lub większym stopniu odczuwa niepokój przed nieznanym, boi się, że to nieznanne przyniesie negatywną zmianę w jego dotychczasowym życiu” (Kargul, 2005, s. 28). Ta obawa rodzi opór wobec wszelkich zmian, a jak podkreślają psychologowie – im człowiek starszy, tym opór większy”. Współczesne urządzenia elektroniczne, szczególnie informatyczne są delikatne, wymagają intuicji i odwagi w posługiwaniu się nimi. Ludzie starsi dążą do kierowania się w posługiwaniu się technika racjonalnością.

Konieczność wykorzystywania nowych technik elektronicznych może stanowić barierę w utrudniającą powroty do aktywności zawodowej, jak też ograniczenia w jej wykonywaniu.

4. Zakończenie

Późna dorosłość jest okresem w życiu, w którym człowiek ma do spełnienia szereg trudnych wyzwań rozwojowych. Wymagają one aktywnego trybu życia, wręcz niezbędna jest kontynuacja wcześniejszej, utrzymanie ciągłości. W takiej sytuacji schyłkowy okres średniej dorosłości powinien być wykorzystany do „nabierania tempa” na kolejną wielką erę. Można więc uznać, że ścierają się w tym okresie dwa podejścia, z których jedno wiąże się z wyhamowywaniem i dążenie do stabilizacji, natomiast drugie z wykorzystaniem korzystnych okoliczności do dynamicznego, aktywnego życia umożliwiającego progresywne przejście do późnej dorosłości. Dotyczy to różnych obszarów i form aktywności – od pracowniczej, poprzez towarzyską, rodzinną, związaną z dbałością o stan zdrowia, realizację zainteresowań.

W tym procesie duże znaczenie odgrywa podejście do realizacji zadań rozwojowych w poprzedniej wielkiej erze życia, w szczególności praca zawodowa. Jej wykonywanie, w odróżnieniu od doświadczania bezrobocia już sprzyja późniejszej aktywności. Duże znaczenie mogą także odegrać nowe techniki elektroniczne. Pomimo, bowiem, że wywołują u osób starszych duże obawy, a ich ograniczenia związane głównie z ograniczoną sprawnością motoryczną, seniorzy podejmują próby opanowania nowoczesnych urządzeń. Największe bariery mają osoby o niższym poziomie wykształcenia, samotne. Są to też osoby doświadczające marginalizacji społecznej z innych powodów (zamieszkiwanie na prowincji, doświadczanie ubóstwa i niepełnosprawności, uwikłane w różne formy patologii społecznej głównie uzależnienia od alkoholu). Oni wymagają wsparcia i umotywowania, którego często im brakuje. Włączenie seniorów do grona użytkowników nowych technik jest bowiem sposobem na inkluzję społeczną wspartą nowoczesną techniką, w odróżnieniu do osób, starszych, które z różnych powodów nie posiłkują się nowymi urządzeniami elektronicznymi. Nie stosowanie tych urządzeń znacznie ogranicza możliwości ludzi, a osób starszych w szczególności.

Aktywność na etapie późnej dorosłości jest zdeterminowana wcześniejszą dynamiką jednostki, szczególnie związanej z pracą zawodową. W związku z tym konieczne jest wcześniejsze przygotowywanie się do życia na emeryturze poprzez gromadzenie zasobów tej aktywności sprzyjających. Redukowanie aktywności w końcowym okresie średniej dorosłości i w ostatnich latach pracy zawodowej poważnie zagraża w przyszłości dryfowaniem na margines życia społecznego i w konsekwencji trwałym wykluczeniem społecznym. Duże znaczenie ma posiłkowanie się technikami cyfrowymi, z którymi kontakt zapewnia praca zawodowa. Są one naturalnym, stałym składnikiem każdego środowiska pracy.

STRESZCZENIE: Wykluczeniem społecznym są w szczególności zagrożeni ludzie starsi. Jest to następstwem z redukowania przez seniorów aktywności związanej z przejściem na emeryturę. Dodatkowe zagrożenie wykluczeniem społecznym jest spowodowane ograniczeniami w zakresie posługiwania się technikami informatycznymi. Seniorzy po przejściu na emeryturę mają ograniczone możliwości edukacji informatycznej i przygotowania do życia w świecie nasyconym urządzeniami technicznymi. Aktywność życiowa po zakończeniu pracy zawodowej jest konsekwencją wcześniejszej aktywności zawodowej. Jednym z jej komponentów jest posługiwanie się technikami informatycznymi, co jest ważnym warunkiem aktywnego życia po przejściu na emeryturę.

SŁOWA KLUCZOWE: aktywność własna, senior, marginalizacja społeczna, wykluczenie cyfrowe, emerytura

ABSTRACT: In particular, vulnerable older people are social exclusion. This is a consequence of the reduction of activity related to retirement by seniors. The additional threat of social exclusion is caused by limitations in the use of IT techniques. Seniors after retirement have limited IT education and preparation for life in a world saturated with technical devices. Life activity after finishing work is a consequence of previous professional activity. One of its components is the use of IT techniques, which is an important condition for an active life after retirement.

KEYWORDS: self-activity, senior, social marginalization, digital exclusion, pension

Bibliografia

- Birch, A., & Malim, T. (2002). *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości* (J. Łuczyński & M. Olejnik, Tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska, A. (2002). Dorosłość – szanse i zagrożenia dla rozwoju. W A. Brzezińska, K. Appelt, & J. Wojciechowska (Red.), *Szanse i zagrożenia rozwoju w okresie dorosłości*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Bühler, C. (1999). *Bieg życia ludzkiego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chabior, A. (1995). Rozumienie starości i jej akceptacja: Stan badań. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, (10), 123–133.
- Drucker, P.F. (2010). *Zarządzanie XXI wieku – Wyzwania* (L. Śliwa & A. Śliwa, Tłum.). Rzym: New Media S.r.l. Aliberti editore.
- Furmanek, W. (2010). *Edukacja a przemiany cywilizacyjne*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Kargul, J. (2005). *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Krzysztofek, K., & Szczepański, M.S. (2002). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego. Ciągłość – zmiana – integracja*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Rozwój człowieka dorosłego*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Pietrasiniński, Z. (1992). Rozwój ludzi dorosłych. W T. Wujek (Red.), *Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych. Praca zbiorowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pikuła, N. (2013). *Senior w przestrzeni społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Borgis.
- Przyszczykowski, K. (1995). Dorosły wobec edukacji. W K. Przyszczykowski & E. Solarczyk-Ambrozik (Red.), *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*. Koszalin: Miscellanea.
- Rifkin, J. (2012). *Trzecia rewolucja przemysłowa. Jak lateralny model władzy inspirowane całe pokolenie i zmienia oblicze świata* (A. Olesiejuk & K. Różycka, Tłum.). Katowice: Wydawnictwo Sonia Draga.
- Straś-Romanowska, M. (2017). Późna dorosłość. W J. Trempała, M. Kielar-Turska, A. Niemczyński, & M. Czerwińska-Jasiewicz (Red.), *Psychologia rozwoju człowieka: Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiatrowski, Z. (2005). *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.

Andriy Shevtsov, Inna Chukhrii

ORCID ID: 0000-0002-7307-7768, 0000-0002-6189-7873

FORMATION OF THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT IN YOUNG PEOPLE WITH MUSCULOSKELETAL DISABILITIES

TWORZENIE ZAWODOWEJ JA-KONCEPCJI U MŁODZIEŻY
Z ZABURZENIAMI UKŁADU RUCHOWEGO

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ У МОЛОДІ
З ПОРУШЕННЯМИ ФУНКЦІЙ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

In the current system of socioeconomic reforms, the development of a system of socio-psychological rehabilitation of young people with disabilities occupies a significant place. In the last few years the employment programs for youth with disabilities are being implemented at the state level. However, labour adaptation depends not only on the desire of a young person to work, but also on the readiness of the co-workers to accept this young person with disabilities in the labour collective. In addition, to ensure successful adaptation of a person with disabilities, the corresponding conditions must be created, namely, the organization of working hours, special organization of the workplace and the barrier-free environment.

Psychological health of young people depends on the possibility of self-realization in the social medium, which is directly related to professional realization of a young person. To a great extent, the success of labour activity of a young person with disabilities depends on the peculiarities of development of his/her self-concept, a significant component of which is I-professional.

Professional formation starts at a young age and ends at an old age. In case of people with disabilities, professional formation is combined with continuity of rehabilitation, or as A. Shevtsov puts it “lifelong rehabilitation” (Shevtsov, 2004). Thus, a person, who used to have constant health problems, ontogenesis distortion in childhood while receiving an education and during the transition to labour activity, requires constant special accompaniment, which corresponds to permanent intervention of corrective psychological-pedagogical influence. The stated accompaniment must be provided during the whole life of a person, starting from infancy to old age (Shevtsov, 2009).

Researchers of a professional path of a personality (D. Super, H. Robert) have defined the key stages of this professional path, which we are going to study taking into consideration the peculiarities of development of young people with disabilities (Kraih, 2000).

D. Super determines the growth stage as the first stage of the professional path. The essence of this stage is the formation of a self-concept at an early age. The scientific studies of V. Syniov, A. Shevtsov, O. Romanenko describe the peculiarities of development of a self-concept in children with disabilities and determine that due to distortion of development of key biological functions, there are complications in the development of a self-concept and of an I-physical as its basic construct (understanding the image of your own body) (Shevtsov, 2017).

Children with musculoskeletal disorders have complications with the formation of an I-physical due to problems with development of motor skills, close relations with mothers (Tomchuk & Chukhrii, 2015, p. 113), which slow down the psychological alienation from the mother figure, thus making it impossible to observe parents as separate objects and making it difficult or even impossible to observe the socio-professional roles of parents for further reproduction of them in a role play. L. Khanzeruk notes that greatest difficulties in the correction work arise due to the formation of psychological infantilism and a highly sensitive emotional structure: there is a possibility of autistic processing and expression of emotions, dependency, shyness, insecurity, anxiety during communication, neurosis-like behaviour. Correction-rehabilitation institutions play a great role at this stage, for they allow a child to develop his/her potential, help to develop interest to certain types of activity, which may later influence his/her professional and career formation (V. Bondar, V. Syniov, M. Sheremet and others).

While studying the initial stage of the professional path (identification with the worker) R. Havighurst placed great emphasis on identification of a child (age 5 to 10) with working parents, which influences the desire to work in the future

and has its roots in the self-concept. In the situation, when mothers constantly accompany children with disabilities, there may develop an illusion about the continuity of this process, thus creating difficulties in the identification of a child with a worker (Kraih, 2000).

The next stage of professional formation (age 10 to 15) is associated with gaining the skills needed for productive occupation (R. Havighurst) and is characterized by the ability to plan one's time and carry out duties and chores. During the stated period, the self-concept is being actively developed, which, in the opinion of such scientists as I. Bekh, I. Kon., C. Rogers, A. Fuhrman (Humeniuk, 2004) and others, is the core formation of ontogenetic development and characterizes not only the system of self-perception, but also the potential deed, strenuous life and creation of the environment and self. Formation of a self-concept or a self-image happens on the basis of a conscious self-analysis, perception of the person's abilities and needs, desires and motives of behaviour, worries and thoughts, i.e. on self-perception.

Self-consciousness is an important construct for the formation of the inner world of a person, which lies in the perception of numerous images of self in various situations of social interaction and in combining of these images into a complex vision of self. O. Leontyev determined two crucial periods for personality formation: at the age of three, when the child says "I can do it myself" (appearance of consciousness) and adolescence, when he/she says "I understand myself". As O. Gumeniuk (2004) states in her scientific work, consciousness is aimed at the outside world and self-consciousness at the inner space of a person. Consciousness is a process, with the help of which a person perceives him/herself and forms the self-attitude.

Selfhood or self-concept (in Rogers' theory these terms are interchangeable) is an organized, consistent conceptual gestalt, made up of the perceived properties of "I" or "me" and the perceived interrelations of "I" or "me" with other people, with various aspects of life as well as the values associated with these perceptions (Hjelle & Ziegler, 1992).

In his works K. Rogers noted that when "I" is only being formed, it is being regulated only by the organismic evaluation process. The content of the self-concept is the product of socialization process. The conditions for formation of the self-concept arise from the socialization process, namely: the need of positive attention (satisfaction the person feels while being praised by others and frustration when people are unhappy with him), conditions of valuableness (specific conditions under which a person will feel positive attention), unconditional positive attention (when a person is accepted and respected for being

him/her-self, without any “on condition that”, “and”, “however”), experiencing a threat (when a person understands the inconsistency of the self-concept to certain aspects of an actual experience) and the defence process (a behavioural reaction of a body to a threat, the key aim of which is to preserve the wholeness of the I-structure), defence mechanisms (distorted perception and denial), psychological disorders and pathology (appear when the “self” cannot defend itself from the pressure of threatening experiences, defence mechanisms of a person stop functioning adequately, and the used-to-be consistent self-structure starts to ruin) (Hjelle & Ziegler, 1992, pp. 541–548).

A fully functioning person (according to C. Rogers) is a person that uses his abilities and talent, realizes his potential and moves in the direction of full perception of self and his emotions (Hjelle & Ziegler, 1992, pp. 549–550).

As its active beginning, the person’s self combines all its life manifestations, allows looking at oneself from the inside, observe oneself, understand and change oneself, regulate one’s life and go outside the borders of the inner world to understand one’s fundamental nature, values, combine one’s past, present and future in one moment (Savchyn, 2011).

“Self” is the highest concentration of subjectivity (individuality, fundamental uniqueness) and objectivity (external and internal activity, spiritual observation) of a person, which comprises the whole spectrum of feelings: from actual situational states to significant deeds, fundamental life decisions, anxieties regarding one’s value and the inseparability of one’s own time and eternity. Based on all of the above, a person gets a complex vision of self – the self-concept (Savchyn, 2011).

According to the definition of M. Savchyn, self-concept is a relatively stable, more or less conscious system of a person’s perception of self, which is lived through as unique and serves as the basis for self-determination in the light of interaction with other people, attitude to him/her-self (Savchyn, 2011).

On the way to its formation, the self-concept undergoes not only positive, but also negative influences which may not only facilitate the appearance of negative formations, but also slow down its formation altogether. Studying the peculiarities of formation of the self-concept in teenagers with disabilities, we may presuppose that the presence of functional limitations can interfere with the harmonious development of the self-concept – on the one hand, the inborn function disorder prevents the formation of typical components of the self-concept (e.g. of the I-physical), on the other, the negative evaluation of self and one’s abilities, which is being intensified by the negative reaction of the social environment, slows down its development.

Due to unfavourable parent attitudes (hyper protection and others) (Tomchuk & Chukhrii, 2015) and to possible underdevelopment or retarded development of the frontal cortex, most teenagers with musculoskeletal disorders demonstrate infantilism, which is characterized by the underdeveloped voluntary behaviour regulation and higher forms of will activity. The actions of teenagers are motivated by the wish to emotionally satisfy their newly formed desires. In adolescence, they may have a domineering interest in kids' games, they often have motor disinhibition, emotional instability. Asthenic traits of character – lack of ability to endure prolonged mental or physical workload, atony, slowness, bashfulness – may be observed. However, there is an interest in the actual process of education and this is what the psycho-correctional activities are aimed at.

The next stage of the professional path (age 15 to 24) is the stage of research (according to D. Super). During this period young people try to understand their needs, interests, abilities, values and possibilities. This happens due to active development of self-analysis, which allows young people to analyse their possible career options. By the end of the stated period they choose their future occupation and start mastering it (Kraih, 2000).

During the stated period of time, young people with disabilities may be studying at specialized educational establishments (centres for professional rehabilitation of people with disabilities), they also receive an education at vocational-technical schools, colleges and higher educational establishments. Topology of the rehabilitation space of professional education is conceptualized around the personality of a pupil (student) with disability, i.e. the rehabilitation process in the educational establishments is viewed as a personality centred system (Shevtsov, 2009).

The algorithm for planning the professional education of a pupil (student) with disabilities may be presented as a chain of elements: a student with disabilities – need of professional rehabilitation and correction of personal development – diagnostics – plan of rehabilitation and professional education – methods of correction-rehabilitation work, specific conditions and means of teaching – necessary resources (finances, equipment, staff, methodological information, management etc.) – organization of the teaching and upbringing correction-rehabilitation process (Shevtsov, 2009).

Actualization of the corrective vector in the professional education of grown-up students with disabilities, inclusion of a corrective content into the educational process of a higher educational institution or a vocational-technical school must happen while following certain principles. The following principles

of constructing the rehabilitation space of professional education may be singled out:

1. Principle of building the education-rehabilitation process in the educational establishment on a personality centred model.
2. Principle of differentiated approach to the development of an individual program of the educational and upbringing process for students with disabilities.
3. Principle of a step-by-step adaptation of a student with disabilities to the educational process of a Higher educational institution or a vocational-technical school.
4. Principle of a systemic inclusion of a student into the information-communication space of the educational establishment.
5. Principle of a coherent, synergic interaction of all the elements of the correction-rehabilitation space of professional education.
6. Principle of systemic and consistent introduction of modern technologies of optimization of professional education of students with disabilities (namely, distant and open education, computer-based education, module-rating educational organization, recourse-oriented education and others).
7. Principle of using the content of the curriculum and the organization form of the educational and upbringing process for further correction of student development.
8. Principle of applying the correction andragogic model of education (methodological foundations for programming the corrective content and forms of professional education of grown-ups with disabilities) (Shevtsov, 2009).

R. Havighurst calls the stated period the stage of gaining some concrete professional identity. A person chooses an occupation and starts equipping self with the necessary skills. She gains certain professional experience, which allows him/her-self to gain certain professional experience, make certain choices and start a career.

The next stage of establishment of an I-professional is related to a person's development as a professional and the stated stage is called the stage of establishing a career.

Within the scope of their abilities, young people increase their proficiency level trying to find a solid place in their chosen field of activity. Those young people, who take into account their own vision of self while choosing a career, feel most content. Building a career in the field that corresponds to their self-concept allows them to achieve self-actualization. This is the most creative period of a person's life.

Taking into consideration previous pre-conditions of development of the I-professional in their personality structure, young people with disabilities need assistance in finding a job as well as special accompaniment during the period of adapting to the workplace, working conditions and their co-workers (Shevtsov, 2004, 2009).

People, whose musculoskeletal disorders developed during the period of youth, usually feel worried and distressed because of the loss of their old identity. These feelings are characteristic of people who had a trauma or a surgery, the feelings of the participants of the Anti-Terrorist Operation/Joint Forces Operation of Ukraine are particularly acute. Inability to perceive your own "self" and the forced change of appearance, which people got used to showing to the world, lead to deep distortions in the vision of self. In his works E. Bradbury pays special attention to the processes of grieving, which are similar to living through a loss of a dear person and include denial, anger, distress, anxiety and depression, which are then followed by the process of gradual adaptation.

Physical differences may influence the social interaction, namely, create difficulties during contacts with strangers, meeting new people and establishing new friendly relations, lead to the loss of the already formed professional skills, and the negative worries hinder the search of new possibilities of employment, which requires special socio-psychological accompaniment.

In order to study the peculiarities of development of the I-professional in the young people with musculoskeletal disabilities, we conducted a trial. To solve the tasks of the trial, a psycho-diagnostic complex of methodologies was formed: the peculiarities of social adaptation were studied with the help of "Social-psychological adaptation test" by C. Rogers and R. Daimond, the "Q-methodology of W. Stephenson. Diagnostics of key behavioural tendencies in the real group and the vision of self", Questionnaire (youth with disabilities personal data collection) of I. Chukhrii. Determination of psychological mechanisms of young people with musculoskeletal disorder social adaptation was carried out with the help of the following methodologies: "State-Train Anxiety Inventory" of Ch. Spielberg adapted by Yu. Khanin, "Methodology of Differentiated Diagnostics of Depressive States" of V. Zhmurov, Buss-Durkee Hostility Inventory, Express-diagnostics of the level of social frustration of L. Wasserman, the method of express diagnosis of neurosis BFB by K. Hock, H. Hess, the Thomas Model of Conflict-handling Styles Adapted by N. Hrishyna, R. Plutchyk's Test for Studying the Defence Mechanisms of a Personality, developed in cooperation with H. Kellerman and H.R. Conte, I. Chukhrii's Diagnostics of Psychological Methods of Social Adaptation. To study the peculiarities of the

self-concept of youth with disabilities, I. Chukhrii's Methodology of Studying the Peculiarities of the Self-Concept of Youth with Disabilities was used.

The trial facilities included: M. Kotsiubynskyi Vinnytsia State Pedagogical University, Vinnytsia Socio-Economic Institute of the Open International University of Human Development "Ukraine", "Harmoniya" Vinnytsia City Centre for Socio-Psychological Rehabilitation of Children and Youth with Functional Disabilities, "Podillia" Vinnytsia Cross-Regional Centre for Professional Rehabilitation of the Disabled, "Obriy" Vinnytsia Oblast Centre for Socio-Psychological Rehabilitation of Children and Youth with Functional Disabilities, Open International University of a Person's Development "Ukraine" (Kyiv), Pirogov National Medical University, Vinnytsia Oblast Clinical Hospital for War Veterans, "VA Veterans, Disabled Veterans and ATO Volunteers Association" NGO, "Parostok" NGO. 621 young people participated in the trial, of which: 150 people with typical development; 167 people with musculoskeletal disorders due to dysontogenesis; 161 young people with acquired musculoskeletal disorders and 153 ATO veterans with musculoskeletal disorders.

Self-concept of a young person consists of the following key components: I-psychic (including identity and generativity); I-social, in which we single out the I-professional (establishing a professional identity, professional experience), I-familial (member of a family, a grown-up child, spouse, father or mother), I-student (experience and field of interest of the subject of educational activity). An important component of the self-concept in the young people with musculoskeletal disabilities is the I-physical (a complicated bio-social complex, which consists of the individual's experience of functioning as a physical object and is formed under the influence of the estimation of the physical body by social environment, the existing norm, ideas and stereotypes) (Hjelle & Ziegler, 1992).

To chunk the studied characteristics, we used the factor analysis procedure. The selected problematic participants of the trial were grouped using the type (time) of the trauma criterion: inborn trauma, civilian trauma, trauma received in the ATO (inborn, old, fresh).

At the first stage we received the factor structure of people with musculoskeletal disorders and of those, who do not have these developmental peculiarities. According to the afore-stated procedure, in the trial group the key factor is "Self-oriented" in which the first place is occupied by perceiving the self in a family (0.90), in the professional field (0.87) and the perception of the physical (and, primarily, bodily) Self occupies only the fifth place.

In the group of trial participants who have musculoskeletal disorders, the factor structure appeared to be similar but still somewhat different. The second

factor almost fully corresponds with the first one in the previous factor structure and may also be called "Self-oriented". The strongest index is similar to the previous factor structure, i.e. the "I-familial" (0.89). However, its specification, if compared with people with typical development, is different. A considerable factor, which occupies the 2nd place, is the I-physical.

The next step was the specification of the factor structure in the groups of people with different time of occurrence of musculoskeletal disorders.

In people with inborn musculoskeletal dysfunctions the "Self-oriented" factor occupied the third place as it consisted of such self-esteem indexes as I-familial, professional, physical, internal, student.

In the young people with musculoskeletal dysfunctions received a long time ago (5–10 years ago), the "Self-oriented" factor was not determined, however, its components – namely, I-professional, I-physical and I-personal – were included into the "Cognitive-behavioural-adaptive" factor.

According to the results of the factor analysis, in the ATO participants, whose disability related to musculoskeletal dysfunction is still fresh, the components of the "Self-oriented" factor were included into the "Accepting-cooperation dependent" factor. The structure of the stated factor: indexes of non-competition, cooperation, rejection of fight, compromise, communicative component of adaptation. The components of acceptance include: accepting self, accepting others, rejection of self. In our case dependency included the actual index of dependency and the index following it, the I-familial. Orientation to dependent cooperation activates the defence mechanism of compensation.

The results of the trial showed that the absence of the "Self-oriented" component at the first two levels and its simultaneous presence both in the control and the experimental trial groups may signify the presence of this component of the adaptation process in more static conditions, i.e. in the situation of a certain inner constancy. In addition, the stated results may signify the problematic zone of the self-concept development in the young people with musculoskeletal disorders, maybe, we may even speak of the processes of the self-conception disintegration. The stated peculiarities require the application of social-psychological correction and complex social rehabilitation.

Conclusions

According to the results of the theoretical research and empirical trial, it has been determined that the establishment of the I-professional in people with musculoskeletal disorders has some certain dynamics, different from the development of the stated component of the self-conception of the young people

with typical development. The stated difference lies in the formation of a core component of the I-physical and, accordingly, the retarded development of the I-professional, which is a component of the I-social.

The study determines the differences in the development of the I-professional in people with inborn musculoskeletal disabilities and those gained due to traumas received at a young age and due to participation in the Anti-Terrorist Operation (Joint Forces Operation) in Ukraine. While the youth with inborn dysontogenesis demonstrates retarded formation of the I-professional (due to the peculiarities of development of the I-physical), the youth with gained musculoskeletal dysfunctions demonstrate disintegration of the self-concept. Youth with inborn dysontogenesis undergoes systemic rehabilitation since early childhood (and in the contemporary system of state reforms – since birth). In the scientific literature (A. Shevtsov) this is called “Lifelong Rehabilitation”, which includes a system of pedagogical, psychological, medical, social, and technical-environmental influences that facilitate successful adaptation of the young people to the conditions of social interaction and the formation of an independent lifestyle on condition of continuous development of the existing socio-political model in the country.

Young people with gained musculoskeletal dysfunctions are an acute issue. As a result of the endured trauma (car crash, occupational accident, an illness, which occurred at a young age etc.) and especially in case the trauma was received in the course of the Anti-Terrorist Operation in Ukraine, the self-concept disintegrates together with the already existing structures, namely, the I-professional. Young people lose their professional skills, fell under the influence of negative emotional states (aggression, depression, increased anxiety), which impacts their overall psychological health and quality of life. Thus, it is necessary to introduce complex social rehabilitation of youth with gained musculoskeletal dysfunctions at the state level. The rehabilitation must include activities related to employment and social accompaniment at the workplace in order to renew working capacity and increase the quality of life.

ABSTRACT: The article determined that there are differences in the development of the professional Self-concept between people with inborn musculoskeletal disorders and those who gained them as a result of participation in the anti-terrorist operation in Ukraine (Joint Forces Operation). Youth with inborn dysontogenesis demonstrated retarded formation of the professional Self-concept. Veterans with gained musculoskeletal dysfunctions demonstrate disintegration of the self-concept, they lose their labour skills, fall under the influence of negative emotional states (aggression, depression, hyper anxiety) that influence their overall psychic health and quality

of life. Thus, it is necessary to introduce complex social rehabilitation of youth with gained and inborn musculoskeletal disorders at the state level; in particular, it should include activities on employment and social accompaniment at the workplace aimed at restoration of labour activity and improving the quality of life.

KEYWORDS: young people with disabilities, veterans of the anti-terrorist operation, self-concept, factor analysis, Self-oriented factor, complex social rehabilitation

АНОТАЦІЯ: Виявлено відмінності в розвитку Я-професійного у осіб із вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату та набутими внаслідок участі в Антитерористичній операції в Україні (нині – Операції Об'єднаних Сил). У молоді з вродженим дизонтогенезом формування Я-професійного відбувається з уповільненням. У ветеранів з набутими порушеннями функцій опорно-рухового апарату має місце явище розпаду Я-концепції, вони втрачають трудові навички, підпадають під дію негативних емоційних станів (агресія, депресія, підвищена тривожність), що впливає в цілому на їхнє психічне здоров'я та якість життя. Важливими заходами є впровадження на державному рівні комплексного соціального реабілітування молоді з набутими та вродженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату, зокрема заходів працевлаштування та соціального супроводу на робочому місці для відновлення працездатності й підвищення якості життя.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: молоді люди з обмеженнями життєдіяльності, ветерани Антитерористичної операції, Я-концепція, Я-професійне, факторний аналіз, Я-орієнтований фактор, комплексне соціальне реабілітування

Бібліографія

- Гуменюк, О.Є. (2004). *Психологія Я-концепції*. Тернопіль: Економічна думка.
- Крайт, Г. (2000). *Психологія розвитку*. Санкт-Петербург: Издательство «Питер».
- Савчин, М.В., Василенко, Л.П. (2011). *Вікова психологія*. Київ: Академвидав.
- Томчук, М.І., Чухрій, І.В. (2015). *Психологія матерів, які виховують дитину з інвалідністю*. Вінниця: ВОІПОПП.
- Шевцов, А.Г. (2007). Корекційна андрагогіка як новітній науковий феномен. *Дефектологія*, 3, 45–50.
- Шевцов, А.Г. (2009). *Освітні основи реабілітології*. Київ: «МП Леся».
- Шевцов, А.Г. (2004). *Сучасні проблеми освіти і професійної реабілітації людей з вадами здоров'я*. Київ: Соцінформ.
- Hjelle, L.L., Ziegler, D.J. (1992). *Personality theories: basic assumptions, research, and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Shevtsov, A., Chuhrii, I. (2017). Psychological mechanisms of social adaptation of young disabled people. *American Journal of Applied and Experimental Research*, 3(6), 6–14.

Nadiia Tymkiv

ORCID ID: 0000-0002-5598-7717

INTERDISCIPLINARY PETROLEUM ENGINEERING EDUCATION IN THE CONTEXT OF ANDRAGOGICAL AND DIDACTIC APPROACHES

INTERDYSCYPLINARNA INŻYNIERNA EDUKACJA NAFTOWO-GAZOWA
W KONTEKŚCIE PODEJŚCIA ANDRAGOGICZNEGO I DYDAKTYCZNEGO

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА НАФТОГАЗОВА ІНЖЕНЕРНА ОСВІТА
У КОНТЕКСТІ АНДРАГОГІЧНОГО І ДИДАКТИЧНОГО ПІДХОДІВ

The world changes on a permanent basis and it is really quite obvious that the exclusive factor is change, thus, professionals are constantly adapting how to overcome the perils their spheres deal with. A human's primary cycle of education comprises 15–20 years of active life time and prepares them to enter the work force. The working life of most adults lasts for 30-40 years or more peculiarly as durability is constantly increasing. Financing adult training is not merely useful to a person but it is useful to the public too. It is necessary to create a comprehension during the basic training period that self-organized learning and life-long individually growth is key to achievement and connected with chiefly on the capability to learn personally. In essence, the UNESCO International Commission Report on Education for the XXI century (1996) admits that teaching people how to personally get, obtain knowledge, skills and abilities should be the major purpose of traditional education. In conjunction with technical skills, improving social competencies in an integrative or collaborative atmosphere is significant to career development in any field.

Apparently, engineering professional employment in industry is challenged to progress and keep current. In addition to the challenging demands of fast shifting technology distinctly in the petroleum sector, their professional development is frequently into personnel human resource management comprising interdisciplinary teams and need an appropriate level of interactive skills to cope with such teams and lead them. A petroleum specialist in most states worldwide and especially in Ukraine are demanded to pursue and join up the continuing education. Moreover, during engineers' periods of industry activity, these experts should obtain tremendous experience themselves owing to mutual communication and observation in their workplace. This expedience provides learners a setting for spreading new knowledge and new tools.

Higher education institutions are immensely established to supply corresponding continuing education to their learners. Universities have a key function in contributing to remarkable learning possibilities for specialists and are a main element of the economic and social progress of a region and country in whole. They are establishments where thousands of hours of further classes and education are provided to industry participants in topics including technological processes of chemical and machine building complex, organizational psychology, management and entrepreneurship, economics of petroleum industry, social communication and foreign languages in professional communication. While the technical knowledge unquestionably resides in the faculty and instructors of the Institute, the challenge is provide the content in a stimulating manner to engage the mature and experienced learner. To this end, higher educational establishments have adopted many of the principles of andragogy in their courses. To further increase the effectiveness of these courses, the techniques of project based learning is being added to create exciting environments and learning opportunities to their students.

Despite the fact that the early concepts on adult education go back to the early 1800s, the concepts and name "andragogy" was generalized by Malcom Knowles with aim of separating adult education from pedagogy (Knowles, 1980). Henceforth, andragogy has kept to expand peculiarly in Europe. Knowles' theory and later embodiment in Europe are dependent on several suppositions that distinguish the mature and experienced learners from trainees just entering their careers. They are: 1) mature learners need to see the pertinence of what their learning in their careers; 2) mature learners have a solid basis in their experience to make the content relevant; 3) mature learners must be in charge of their education; 4) mature learners are focused on the application of the content

to problems, not on the content for the sake of the content; 5) mature learners are internally motivated and driven to learn.

Actually, based in these fundamental assumption, the principles of andragogy include 1) active learning; 2) problem centred; 3) relevancy of prior experience 4) relevancy of the content to life; 5) emotional component; 6) self-learning; 7) alignment; 8) interest.

In adult learning situations, teaching should focus on training. Training activities should be less formal, and the function of the educator changes from a propagator of information to a mentor and guide demanding a greater diversity of methods. When traditional lectures and seminars are applied, they should give constructive and practical exercises, frequently experimental in origin, discussions, role plays, case studies, addressing specific industrial challenges. Effective use of group discussions and group work is common. The approach moves away from the theoretical knowledge and into practical application of the knowledge. In the tradition pedagogical paradigm widely used in Ukraine, the teacher acts as “the sage (the wise man) on the stage”. It should be stressed that andragogical approach involves a subject-subject teaching. The teacher becomes a “mentor beside” and facilitator. Among a number of common instruments used in the andragogical approach there are case studies, critical incidents, lecturettes (they are forms of short focused lectures), peer to peer round table discussions. All of these techniques provide access to the resources and solutions needed to support petroleum engineers at their career stages, furthermore, to prepare them effective specialists. Also, these pedagogical tools explore the questions that make them real experts of their field and provide some practical ideas to help learners to apply their professional skills and become more effective in their workplace. Undoubtedly, important practical life skills require lots of time and practice.

Undoubtedly, aforementioned literature highlights that the study of andragogy is still a major interest area in the adult education. Many research studies around the world have been applied and used the andragogy as a fundamental theory and practice to develop and enhance the adult learners' quality of lives. The educational community embraced the concept of andragogy when it was brought into the mainstream by Knowles (Taylor, 1986). Identifying several English language articles and studies since 1964 to the present as foundational to the theory of andragogy in its relationship to practice. The results indicated the continuing discovery and expansion of a much broader than Knowles' conception of andragogy, the number of documents referenced and analyzed in this article contributing to be written incorporating andragogy with a particular

discipline, to the international foundation for its research higher education institutions demonstrated the importance of increased attention to andragogy and its impact on the student experience.

Initially, Knowles (1970) indicated that he acquired the term in 1967 from Dusan Savicevic. However, after becoming acquainted with the term, Knowles infused it with much of his own meaning garnered from his already extensive experience in adult education. He then combined his expanding practice around the world, his university teaching of budding adult-educators, and quite broadly fleshed out his ideas on andragogy through the publication of *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy vs. Pedagogy*. He originally saw pedagogy as being for children and andragogy being for adults. This American version of andragogy became popularized as a result during the time following 1970. The main structure of his andragogical expression took the form of a process design instead of a content design, with assumptions and processes. The assumptions about adult learners at that time were: They are self-directing, their experience is a learning resource, their learning needs are focused on their social roles, their time perspective is one of immediate application. The learning processes adults want to be actively and interactively involved in are: Establishing a climate conducive to learning, cooperative planning, diagnosing their needs, setting objectives, designing the sequence, conducting the activities, and evaluating learner progress.

Afterwards, Furter (1972) proposed that universities recognize a science for the training of man to be called andragogy. The purpose would be to focus not on children and adolescents, but on man throughout his life. In the same year, Knowles (1972) declared that there was a growing interest of many industrial corporations in the andragogical education process, with managers functioning as teachers (or facilitators of learning), and that andragogy offers great potential for improving both interpersonal relationships and task effectiveness. Knowles also suggested that andragogy applies to any form of adult learning and has been used extensively in the design of organizational training programs, especially for “soft skill” domains such as management development. An example he provided on this is for the design of personal computer training.

A series of doctoral dissertations over a number of years, focusing on the work of Malcolm S. Knowles, placed him squarely in the center of helping to expand and further develop the concept and philosophy of andragogy. In the first one, Henschke (2016) saw Knowles as a “field builder” in adult education with his ideas on andragogy becoming a central core of his contributions to the theory and practice of the adult education field. Knowles focused a full application of

his conception of andragogy toward the Human Resource Development (HRD) Movement. He worked vigorously in the corporate sector and thus saw the significance of testing and relating andragogy within it. He divided the listing of numerous learning theorists into the categories of mechanistic and organismic. His identifying andragogy as being in the organismic category helped cast, clarify and nudge the philosophy toward a more humane frame.

Knowles (1975) published his guidebook for learners and teachers on the topic of self-directed learning. This was the first time that he labelled pedagogy as “teacher-directed” learning and andragogy as “self-directed” learning. Previously, pedagogy was for children and andragogy was for adults. Now his perspective was that where new, unfamiliar content was involved with children and adults, pedagogy was appropriate; and, where adults or children had some background in the content, andragogy was appropriate. Andragogy was the underlying philosophy, and self-directed learning was the way andragogy was to be implemented.

It should be stressed that project-based learning is a pedagogical model established in the 1970s and firstly connected with early childhood education. This type of learning has been transformed recently and is apparently being accepted as a gateway to interacting petroleum engineering instruction to real world experience. The value of project-based learning is in training a person to life experiences in the process of mastering new practices of solving problems and generating new knowledge (Helle, Päivi and Erkki, 2006). Besides, project-based learning is one of the up-to-date techniques that universities in many countries are implementing to develop engineering graduates capable of being the practical application oriented engineers needed in industry. This pedagogical concept is competently set up and has been reconsidered thoroughly (Bell, 2010).

It is worth emphasizing that project-based learning is being used in a diversity of ways counting on an appropriate curriculum and the adjacent economic environment. Crucial features of projects within project-based learning are that the projects are main to the subjects being taught and not peripheral to the course, projects are concentrated on a strongly influential issue mainly learner controlled, and lastly the projects are true wide spread problems (Thomas, 2000).

With the advance of projects into the training process, learners explore issues and offer solutions over a long-termed period of time to accomplish a comprehension of the techniques and approaches being instructed. The learners are actively involved in the project, have obligation for the implications and realize the trust put in them. The project-based learning approach is often

characterized as “learning by doing”. An extra advantage to project-based learning is that many of these projects are team based demanding the accumulation and practice of interpersonal skills and raises an awareness of the complexity of interdisciplinary work.

All the same, the higher educational system is rich in its diversity. There are many educational implications referred to project-based learning and among them are the next: 1) a competence to cover changing conditions and to adapt to the new conditions which is typical in production activities; 2) an ability to use modern computer technologies in the processing of the results; 3) a complete understanding of the theory and possession of the practical competences and skills in the technical field; 4) a capacity to dissect literature so as to choose the direction of the project; 5) a capability to scrutinize results, arriving at valid conclusions and express considerations; 6) an aptitude to convey conclusions and their basis in data and fact.

It is evident that both approaches, andragogical and project-based learning, have many of the similar principles and approaches. Projects specify instructions to relevancy, projects are learner-centered, properly arranged projects demand active participation, engage the learner emotionally and are usually fun (occasionally only in retrospection). The value of project based education is a preparation for reality and its development in the process of mastering new ways of solving problems and obtaining new knowledge (ABC News, 1999). At the same time, the variety can give supplemental advantages. When projects are applied in adult education, in particular, for participants from the petroleum industry, projects deliver a possibility to create something of direct value to their company as an outcome of the educational experience. Afterwards, projects can be created that require interdisciplinary teams and the development of interpersonal skills alongside the exploration of technical knowledge. For the above-mentioned reasons, an initiative to integrate both approaches, andragogy and project-based learning, into adult engineering and professional education has become increasingly important.

Overall, this approach is a comprehensive system and describes andragogic and instructional techniques and methods of individual and team work (lectures, disputes, discussions, round tables, brainstorming, search methods, research methods, independent work and teamwork) that will grant learners to actively take part in training, analysis and providing explanations to controversial situations. This way necessitates active involvement of each participant, who has an obligation and trust. It ensures a high level of engagement of all participants in the learning process. This personal duty is united with team based,

project oriented duties in a unique learning possibility. This approach is even more challenging, as it is implemented in a very traditional Ukrainian structure of training. In addition, learners must add to their knowledge by consulting periodicals or reference books asking their educators – in short, doing a little private research work on a daily basis.

This work is the integrity of andragogical learning methods with project based learning used to the development, testing, implementation of a balanced training programme of courses and seminars with proficient instructing tools. The outcomes will be more mature professionals using a set of organizational methods to improve productivity, novelty and organizational effectiveness. This instrument set comprises the area of project management tools ranging from systems engineering, from academic philosophy with skills in the team based on human interaction techniques, personal conflict management skills and communication, and transferable skills.

As underlined above this commencement has begun in the field of project management and systems engineering. The mechanisms in these two courses involve the growth of a clearly defined scope of activities, the establishment of a matrix of demands with measurable results, brainstorm and quantitative analysis of choices, as an outcome of a project approach based on consensus, development tasks structure using Gantt charts, in-depth analysis of the solution of the problem, develop a test plan to guarantee that the product or project meets the expectations and needs. Two projects that have been highly successful in training both early career students and mature students in these areas are the Skyscraper Project (Sanger, Ziyatdinova and Ivanov, 2012) and the video “Deep Dive” (ABC News, 1999).

It is worth mentioning that the Skyscraper Exercise was created by engineering educators from Massachusetts Institute of Technology and United States Naval Academy and it contains all the major components of the conceive, design, implement and operate pedagogical approach in an exciting format. The three hour exercise is to design, build and test a model skyscraper based on an historical scenario using a variety of foam blocks and pencils as the fasteners. The structure is required to support a 0.5 liter bottle of water while being tilted on a 10 percent slope to simulate earthquake durability. Overall height and aesthetics are the principal evaluation factors. The exercise is available at with both instructor guidance as well as the challenge elements for the students (CDIO, 2019).

The project-based learning results combine performing basic course knowledge about structures, predicting and mitigating different risks by means of concurrent testing and research activities, maximizing team performance

through organization and delegation of tasks, allocating time and managing to a schedule, trading off technical performance within a defined and fixed budget and executing the design strictly according to the design documentation. To extend this project and capitalize on the experience of mature learners, this project can be enlarged to involve team discussion on the problems experienced during the project. The teams can be asked to reflect on the activity, give examples in their own jobs where research and thorough planning can be used to refrain from problems, to consider the impact of budget constraints on the solutions developed. The teams report back to the whole team. From the reactions of the team and the engagement of the team in realizing common observations, this approach will be widened.

The video “The Deep Dive” was first aired on ABC on July 13, 1999. In this video a process of development of new ideas is applied to the task of redesigning the shopping cart. The focus is on researching the problem, brainstorming solutions, generating prototypes of the solutions and testing it in the real world. For a classroom of young learners, it is typical for an educator to guide the students to conclusions based on their perceptions and experience. For adult learners, the situation is flipped. Once again in groups of five to six, the group is asked to give their observations asking questions such as: what would work in their workplace; what would not work; what their experience was with innovation; what the problems were; what creates a culture that encourages innovation; what destroys innovation.

These are just two examples where established tools and exercises in project-based learning have been used to project management and extended with andragogy tools to appeal to the mature learner with great progress. During this initiative, this approach can be expanded into different fields of knowledge. Regardless of the ups and downs in the world energy situation, societal needs in hydrocarbons are increasing steadily, driven in particular by the transport sector. Controlling and optimizing oil and gas production have therefore become strategic issues. To meet this growing demand and cope with the decline in reservoirs that are already producing, the professionals of tomorrow will need to find solutions to optimize production, increase the oil and gas recovery rate, and gain access to and exploit new resources. Petroleum professionals will be a driving force for innovating, rolling out large projects with complex organizations, optimizing drilling and ramping up production.

Future oil and gas facilities will be built in a wide range of environments: very large-scale projects, deep seabeds, reservoirs in extreme conditions, heavy and extra-heavy oils, etc. In all these projects, the environmental and societal

impacts must be controlled, as part of a rational economic framework. The Petroleum Engineering and Project Development program offers an overall vision of field development and training in the three fundamental areas of expertise in the sector: reservoir, drilling and production. Future petroleum engineers should become open-minded professionals for whom innovation will be a mission and the world their area of expression.

To help specialists succeed, higher educational institutions offer training in modules that cover the three key areas. During the training, learners will lead a major field development project using real data and working in teams. The professional educators will give petroleum specialists the tools to achieve their goals: case studies using real data from the field, work in multicultural project teams with industrial supervision, experience with industry specific software, and site visits in different countries. By covering the three key fields, such as reservoir, drilling and production, the petroleum engineering and project development program prepares future engineers for the petroleum engineering, project and technical management professions. They will find their natural place with an oil or gas operator or an oil supply service company. The learners will be capable to work in an international environment on cross-cutting and multicultural teams that require high technical and geographic mobility.

And in all, it can be inferred that the introduction of integrated andragogical and project-based learning techniques has increased interactivity, effectiveness, independence and involvement of trainees in the learning process while promoting the arrangement of key competences of future petroleum experts. As the initiative keeps, enlargement of these tools will serve adult learners in more areas of knowledge and capacity. Nonetheless, andragogical approach is the outcome of efforts by multiple people from different nations around the globe.

ABSTRACT: Urgent issues of the development of interdisciplinary petroleum engineering education are considered. The organisational and didactic basics of future petroleum engineers' professional training in Ukrainian education system are revealed. Special attention is paid to the content formation and the usage of innovative pedagogical technologies, among them: case studies, lecturettes (short concentrated lectures), peer to peer round table discussions, critical incidents. The outcomes of petroleum engineers' training are represented: an ability to navigate changing conditions and to adapt to the new conditions which is a common occurrence in production activities; an ability to use modern computer technologies in the processing of the results; a thorough understanding of the theory and possession of the practical skills in the petroleum area; an ability to analyse literature in order to select the direction of the project; an ability to analyze results, reaching the necessary conclusions and formulate proposals; a capability to represent

conclusions in data and facts. The project-based learning results are outlined in details. They include exercising of basic disciplinary knowledge about structures, anticipating and mitigating risks through concurrent testing and research activities, maximizing team performance through organization and delegation of tasks, allocating time and managing to a schedule, exchanging technical performance and executing the design strictly according to the design documentation.

KEYWORDS: interdisciplinary petroleum engineering education, andragogy, project-based learning, personnel training, retraining, advanced training

АНОТАЦІЯ: Розглянуто актуальні питання розвитку міждисциплінарної нафтогазової інженерної освіти. Визначено організаційні і дидактичні умови професійної підготовки майбутніх інженерів нафтогазової галузі в системі педагогічної освіти України. Особливу увагу привернуто до формуванню змісту підготовки інженерів нафтогазової галузі, використанню інноваційних педагогічних технологій, серед яких кейсові завдання, короткі вступні лекції, дискусії, аналіз критичних випадків. Висвітлено результати аналізу якості підготовки інженерів-нафтовиків: здатність орієнтуватися в змінюваних умовах і пристосовуватися до нових умов; здатність застосовувати сучасні комп'ютерні технології для обробки результатів; досконале розуміння теорії і володіння практичними навичками в нафтогазовій галузі; здатність аналізувати літературу з метою визначення напрямку проекту; здатність аналізувати результати, досягаючи необхідних висновків, і формулювати пропозиції; спроможність подавати висновки у формі даних і фактів. Узагальнено одержані результати щодо використання проектно-організованого навчання, які включають: застосування фундаментальних дисциплінарних знань про структури; передбачення і зниження ризиків за допомогою спільних тестувань і дослідницької діяльності; максимізацію результатів командної роботи завдяки організації та делегуванні завдань; розподіл часу та управління розкладом; обмін технічними рішеннями; виконання проектування відповідно до проектної документації.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: міждисциплінарна нафтогазова інженерна освіта, андрагогіка, проектно-організоване навчання, підготовка персоналу, перепідготовка, підвищення кваліфікації

Bibliography

- ABC News. (1999, July). *The Deep Dive*. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=2Dtrkrz0U>.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39–43.
- CDIO. (2019). *Skyscraper: Project Based Learning*. Retrieved from: www.cdio.org/files/document/file/Skyscraper_Template_Full.pdf.
- Delors, J. (2019). *Chairman. Learning: the Treasure within, Report to UNESCO of the International Commission Report on Education for the XXI century*. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf.

- Furter, P. (1971). *Grandeur et misere de la pedagogie*. University of Neuchatel. (Cited In E. Faure (Ed.) (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (p. 116). Paris: UNESCO Paris.
- Helle, L., Päivi, T., Erkki, O. (2006). Project-based learning in post-secondary education-theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), 287–314.
- Henschke, J.A. (2016). A history of andragogy and its documents as they pertain to adult basic and literacy education. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 25, 1–28.
- Knowles, M.S. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy vs. Pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1972). The manager as educator. *Journal of Continuing Education and Training*, 2 (2), 97–105.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. NY: Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Wilton, Connecticut: Association Press.
- Sanger, P.A., Ziyatdinova, J., Ivanov, V.G. (2012). *An Experiment in Project-based Learning: ASEE Annual Conference, San Antonio, Texas*. Retrieved from: <https://peer.asee.org/2092>.
- Taylor, M. (1986). Learning for self-direction in the classroom: The pattern of a transition process. *Studies in Higher Education*, 11(1), 55–72.
- Thomas, J.W. (2000). *A Review of Research on Project-Based Learning*. Retrieved from: http://w.newtechnetwork.org/sites/default/files/news/pbl_research2.pdf.

Olena Vasylenko

ORCID ID: 0000-0002-6364-7317

THE WORLD TRENDS OF THE LIFELONG LEARNING DEVELOPMENT

ŚWIATOWE TENDENCJE ROZWOJU EDUKACJI PRZEZ CAŁE ŻYCIE

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

1. Introduction

Lifelong learning lays the foundation for sustainable social, economic and environmental development. Learning throughout life is as old as human history, so the concept can be found in many cultures, ancient civilizations and religions in the world. As a modern policy concept, lifelong learning was shaped in the second half of the 20th century and it is now being adapted, reinterpreted and applied in different countries and regions. In many countries it engages with different traditions and ways of learning supported by specific policies and strategies. Even so, grasping the full meaning of 'lifelong learning for all' is difficult and unsettling, and mobilizing human and financial resources to implement a vision of lifelong learning is demanding.

Learning throughout life is the driving force for transforming our world, so many countries and communities regard lifelong learning for all as essential to their education goals and development frameworks. Until informal learning, and formal and non-formal education and training are all seen as full and vital

parts of a country's total learning system, and equity and quality are placed in the centre of education and learning. This comprehensive integrated development was visualized in "The 2030 Sustainable Development Agenda" (UNITED NATIONS, 2015).

2. Analysis of recent publications

Nowadays the problems of lifelong education are actively developed by foreign and Ukrainian researchers. Significant contribution to the development of theoretical foundations of lifelong learning was made by A. Tough, D. Aspin, Kolb, P. Jarvis, S.B. Merriam, R.S. Caffarella, C. Whyte, R. Dave, J.A. Livingston, S. Zmeyer, V. Onushkin and others. Many Ukrainian scholars study various aspects of lifelong learning among them: V. Vovk, V. Davydov, T. Desyatov, I. Zyazun, L. Lukianova, N. Nichkalo, O. Ohienko and others.

Thus, the aim of this publication is to highlight and analyze contemporary trends and development directions in the world: adult and continuing education, learning cities, literacy and basic skills, and non-formal education.

3. Research findings

Quality education and the promotion of lifelong learning opportunities for all are key global education goals in the 2030 Sustainable Development Agenda. There are many definitions of lifelong learning, though they tend to resemble each other. The first coherent presentation came from a UNESCO commission and the 1972 report, "Learning to Be". This broad and visionary document addressed the totality of human life, introducing the concepts of the "learning society" and "lifelong education", locating schooling (formal education) in the wider social context of learning throughout life.

Lifelong learning is defined as "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences within a personal, civic, social and/or employment-related perspective" (European Union law, 2001). It is often considered learning that occurs after the formal education years of childhood (where learning is instructor-driven – pedagogical) and into adulthood (where the learning is individually-driven – andragogical). Lifelong learning is seen as an organizing principle of education covering all phases of life and all forms of learning – formal and non-formal education and informal learning. A qualification framework validating learning outcomes from non-formal education and informal learning helps learners get access to and

benefit from the possibilities of formal education. The Council of Europe and by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) were another international agencies to adopt the idea of lifelong learning and promote it by publishing “Recurrent Education: Towards a strategy for lifelong learning” in 1974.

With the emergence of globalization and the knowledge economy over the last 20 years, the term ‘lifelong learning’ has come to be used much more narrowly. Although the terminology used by the European Union, the OECD, the World Bank and other international agencies is often similar, invoking the social and civic as well as economic dimensions of lifelong learning, the focus of these institutions is now almost exclusively on the economic benefits of learning. Increasing the supply of vocational education and training courses is seen as being the critical thing, essential for strengthening national economies and competitiveness, while the wider benefits are by comparison neglected. Although UNESCO has never denied the economic benefits of learning, it has always focused on a holistic vision of lifelong learning and on the social and personal benefits it endows: respect for life and human dignity, equal rights, social justice, cultural diversity, international solidarity and shared responsibility for a sustainable future.

Current national education policy and strategy documents in different countries share a holistic vision of lifelong learning for all. Some have political support at the highest level; some have been drafted in response to a comprehensive review and public consultations with many stakeholders and international development partners. In countries with low adult literacy rates, lifelong learning tends to be strongly associated with the education and quality-of-life improvements of people with low literacy skills. In countries with high per-capita GDP, lifelong learning is closely linked with further education and skills training for employability. A humanistic approach to lifelong learning emphasizes inclusion of the disadvantaged, disabled, and those in rural remote areas, aiming to reduce the development gap.

The concept of the learning society is also used to refer to any country in which there is generous provision of education and training, vocational and skills training or wider provision, for all citizens, to meet diverse needs. It also has a richer meaning: a society in which learning is shared and owned not just by individuals but by organizations and institutions as well, meaning these, too, can learn from their own experience and come to act more effectively.

The only organizational unit in the UN family and the world that holds a global mandate for lifelong learning and a key education-related institute is

the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), located in Hamburg, Germany. Taking a holistic and integrated, inter-sectoral and cross-sectoral approach to lifelong learning as the guiding paradigm for 21st century education, UIL promotes and supports lifelong learning with a focus on 1) adult learning, 2) continuing education, 3) literacy and non-formal basic education. Its activities place particular emphasis on furthering educational equity for disadvantaged groups and in the countries most afflicted by poverty and conflict.

A core mission of the Lifelong Learning Strategy is promoting stronger *adult learning and education* (ALE) policies and practices in the world. Yet, too many adults still lack adequate learning opportunities. So, the recent development of lifelong learning policies in many states has shown that there is a growing demand for the knowledge, skills and competences acquired by adults and young people over the course of their lives to be evaluated and accredited within different contexts: work, education, family life, community and society. Adult learning and education can promote sustainable development, healthier societies, better jobs and more active citizenship, thus it can help tackle pressing economic, social and environmental challenges.

To promote and strengthen adult learning and education there was adopted the “Recommendation on Adult Learning and Education” (RALE). The Recommendation reminds that learning is a lifelong endeavour that can occur in formal, non-formal and informal settings. The ultimate goal is to ensure that adults can participate fully in societies and the world of work. As it is considered in the Recommendation on ALE, “The aim of adult learning and education is to equip people with the necessary capabilities to exercise and realize their rights and take control of their destinies. It promotes personal and professional development, thereby supporting more active engagement by adults with their societies, communities and environments. It fosters sustainable and inclusive economic growth and decent work prospects for individuals. It is therefore a crucial tool in alleviating poverty, improving health and well-being and contributing to sustainable learning societies” (UNESCO, 2015, p. 8).

Three key domains of learning and skills that are of central importance for ALE are identified as:

- literacy and basic skills,
- continuing education and vocational skills,
- liberal, popular and community education and citizenship skills.

According to the Recommendation, all states should make progress in five key areas of action, which were first identified in the 2009 Belém Framework for Action: to develop ALE policies and programmes, to improve the governance

of ALE, to increase funding for ALE, to promote participation, inclusion and equity, to improve the quality of ALE (UNESCO, 2015, p. 12).

Another world network promoting lifelong learning for all and supporting achievement of the seventeen Sustainable Development Goals (SDGs) is *the UNESCO Global Network of Learning Cities*. It is an international policy-oriented network providing inspiration, know-how and best practice. Learning cities at all stages of development can benefit greatly from sharing ideas with other cities, as solutions for issues that arise as one learning city develops may already exist in other cities. The Network supports the achievement of particular goals to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” and “to make cities and human settlements inclusive, safe, resilient and sustainable”. The Global Network of Learning Cities supports and improves the practice of lifelong learning in the world’s cities by promoting policy dialogue and peer learning among member cities; forging links; fostering partnerships; providing capacity development; and developing instruments to encourage and recognize progress made in building learning cities.

While national governments are largely responsible for creating strategies for building learning societies, lasting change requires commitment at the local level. A learning society must be built province by province, city by city, and community by community.

A learning city is defined in the international documents as a city that:

- effectively mobilizes its resources in every sector to promote inclusive learning from basic to higher education;
- revitalizes learning in families and communities;
- facilitates learning for and in the workplace;
- extends the use of modern learning technologies;
- enhances quality and excellence in learning; and
- fosters a culture of learning throughout life (Yang, 2012).

In doing so, the city enhances individual empowerment and social inclusion, economic development and cultural prosperity, and sustainable development.

One of the pillars of any lifelong learning policy is recognition, validation and accreditation of non-formal and informal learning (RVA). Consequently, many countries have developed a national system for RVA. It is the utmost importance to use RVA for integration of outcomes of non-formal and informal learning into national, regional and global qualifications frameworks. “Integration into Qualifications Frameworks” (QF) should help ensure participants’ access to education institutions and workplaces (Singh & Duvekot, 2013).

The Belém Framework for Action, adopted at the Sixth International Conference on Adult Education in 2009, called on to develop guidelines on ‘all learning outcomes, including those acquired through non-formal and informal learning, so that these may be recognized and validated’. Consequently, the Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning were developed and published in 2012. Alongside established systems for recognizing formal learning, some states have developed mechanisms to recognize and validate non-formal and informal learning, and many more are in the process of doing so.

As states the UNESCO Guidelines (2012), recognition, validation and accreditation of all forms of learning outcomes is a practice that makes visible and values the full range of competences (knowledge, skills and attitudes) that individuals have obtained through various means in different phases and contexts of their lives. RVA gives individuals an incentive to continue to learn, empowers them and enables them to become more active in the labour market and in society in general. For disadvantaged groups, particularly, RVA can create a more level playing field in education and training (UNESCO. Institute for Lifelong Learning, 2012). The Global Observatory of Recognition, Validation and Accreditation of Non-formal and Informal Learning (Global RVA Observatory) documents recent RVA developments that aim to contribute to policy and practice in the states as part of commitment to promoting lifelong learning for all.

As *literacy and basic skills* are referred as a foundation of lifelong learning, UNESCO principally focuses on literacy by strengthening national capacities to scale up quality, inclusive and gender-sensitive literacy programmes. Literacy contributes to the safeguarding not only of education as a human right, but also enables to exercise fundamental freedoms that make our societies more equal and just.

The United Nations General Assembly resolution “Literacy for life: Shaping future agendas” reaffirms the above principles and continues to underline the importance of strengthening joint efforts among all stakeholders in the international community to advance the global literacy agenda. Globally, 750 million adults – two-thirds of whom are women – still lack basic reading and writing skills (United Nations General Assembly, 2014).

Literacy and Basic Skills activities focus on gender equality, developing countries and youth by following:

1. Promoting holistic, integrated, sector-wide and cross-sectoral approaches to literacy through advocacy, networking and partnership activities.

2. Facilitating policy dialogue with relevant actors in states and assisting them to integrate literacy and basic skills into national education policies and development strategies in order to support peace, social cohesion and sustainable development.

3. Conducting action-oriented and policy-driven research and disseminating the results in order to improve the quality and relevance of literacy policies and programmes. The particular focus is on action research that addresses the following issues: assessing learning outcomes in literacy programmes, developing empowering approaches that promote inclusion and gender equality, reaching vulnerable youth, promoting diversity through multilingual and multicultural approaches, achieving relevance through integrated and inter-generational approaches, ensuring quality through professional development, enhanced curricula and materials, and enriched literate environments that incorporate information and communications technologies.

4. Making available evidence-based knowledge and examples of innovative literacy and numeracy policies and programmes through the Effective Literacy and Numeracy Practices Database (LitBase).

5. Developing the capacities of literacy stakeholders in order to improve policies, programme design, management, monitoring and evaluation. Strengthened capacities in Member States will be used to: integrate youth and adult literacy and basic education into national recognition, validation and accreditation frameworks and/or mechanisms, apply strategies and tools that provide access and promote the successful completion of basic (skills) education, particularly for disadvantaged young people and adults (Yorozu, 2018, p. 14).

There has been created the Global Alliance for Literacy within the Framework of Lifelong Learning (GAL) that engages a multiplicity of stakeholders to advocate for the importance of youth and adult literacy and to catalyse in an effective and coordinated manner efforts to improve it in the countries that need it the most. The objectives of the GALs are to:

- improve stakeholders' collaboration for literacy development at global, regional and national levels;
- strengthen political will, commitments and policy awareness;
- promote policy learning and sharing;
- promote knowledge creation and sharing for member states' evidence-based policy design and implementation;
- encourage countries cooperation.

4. Conclusions

Although the idea of learning throughout life is deeply rooted in all cultures, it is becoming increasingly relevant in today's fast-changing world, where social, economic and political norms are constantly being redefined. Lifelong learners – citizens who acquire new knowledge, skills and attitudes in a wide range of contexts – are better equipped to adapt to changes in their environments. So, lifelong learning and the learning society therefore have a vital role to play in empowering citizens and effecting a transition to sustainable societies. The mainstream of the world education system, supported by UN and UNESCO is to promote lifelong learning with a focus on adult and continuing education, literacy and non-formal basic education.

ABSTRACT: In the article lifelong learning (LLL) is considered as the foundation for sustainable social, economic and environmental development. LLL is becoming increasingly relevant in today's fast-changing world. Lifelong learners, citizens who acquire new knowledge, skills and attitudes are better equipped to adapt to changes in their environments. Lifelong learning and the learning society therefore have a vital role to play in empowering citizens and effecting a transition to sustainable societies. The mainstream of the world education system, supported by UN and UNESCO is to promote lifelong learning with a focus on adult education, literacy and non-formal education. Adult education can promote sustainable development, healthier societies, and more active citizenship, thus it helps tackle pressing economic, social and environmental challenges. The Global Network of Learning Cities is an international policy-oriented network providing inspiration, know-how, supports and improves the best practice of lifelong learning in the world's cities. Literacy and basic skills strategy as a foundation of lifelong learning enables to exercise fundamental freedoms that make the society more equal and just.

KEYWORDS: lifelong learning, adult education, learning cities, literacy and basic skills, non-formal and informal learning

АНОТАЦІЯ: Навчання впродовж життя розглядається як основа сталого соціального та економічного розвитку. Учасники безперервної освіти – громадяни, які здобувають нові знання і навички, краще адаптовані до змін у сучасному світі. Суспільство, що навчається, відіграє важливу роль в розширенні можливостей людей і здійсненні переходу до стабільності. Основний напрям розвитку систем освіти, який підтримують ООН і ЮНЕСКО, полягає у сприянні навчання впродовж життя з орієнтацією на освіту дорослих, грамотність і неформальне навчання. Доведено, що освіта дорослих сприяє сталому розвитку, оздоровленню суспільства та більш активній громадянській позиції, сприяє вирішенню нагальних економічних та соціальних проблем. Глобальна мережа міст, що навчаються – це міжнародна мережа, орієнтована на підтримку і вдосконалення ефективної практики навчання впродовж життя в різних містах світу. Стратегія

грамотності та базових навичок як основи навчання впродовж життя дозволяє реалізувати основні свободи людини, які роблять суспільство більш рівноправним і справедливим.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: безперервне навчання, освіта дорослих, міста, що навчаються, грамотність і базові навички, неформальне та інформальне навчання

Bibliography

- European Union law. (2001). *Commission of the European Communities. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Retrieved from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>.
- OECD. (1974). *Recurrent Education: towards a strategy for lifelong learning*. Paris: OECD.
- Singh, M., Duvekot, R. (2013). *Linking Recognition Practices and National Qualifications Frameworks*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO Institute for Lifelong Learning. URL: <http://www.uil.unesco.org>
- UNESCO. (2015). *Recommendation on Adult Learning and Education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- UNESCO. (1972). *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- United Nations General Assembly. (2014). *Literacy for life: shaping future agendas*. Retrieved from: https://www.un.org/en/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/69/141.
- UNITED NATIONS. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UNITED NATIONS.
- Yang, J. (2012). An overview of building learning cities as a strategy for promoting lifelong learning. *Journal of Adult and Continuing Education*, 18(2), 97–113.
- Yorozu, R. (2017). *Lifelong learning in transformation: promising practices in Southeast Asia*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.

Олена Волярська

ORCID ID: 0000-0002-6812-1154

ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE DZIAŁALNOŚCI
CENTRÓW EDUKACJI DOROSŁYCH NA UKRAINIE

ACTIVITY PECULIARITIES
OF ADULT EDUCATION CENTERS IN UKRAINE

Світовий досвід свідчить, що однією із закономірностей оновлення суспільства та продуктивного функціонування ринкової економіки є організація освіти на науковій основі, зростання пріоритету професійної підготовки у системі суспільних цінностей. Функціонування формальної та неформальної освіти дорослих об'єктивно пов'язане з розвитком фахівців, які мають професійну освіту, певний професійний і життєвий досвід. Професійна компетентність, відповідальність за результати власної праці, готовність до постійного професійного вдосконалення, конкурентоспроможність – характерні риси сучасного фахівця.

З урахуванням демографічної ситуації в нашій державі важливим завданням є залучення різних категорій дорослого населення освітньої діяльності. Це зумовлено зміною форм соціального життя, динамічною зміною інформації, труднощами міжгенераційної взаємодії, потребою інтеграції людей поважного віку в сучасне суспільство, що детермінує

неперервність освіти, її вихід за вікові межі їй забезпечує природне входження людей дорослого віку в новий етап життя та адаптацію до нього.

В аналітичній записці Національного інституту стратегічних досліджень (2018) розглянуто європейський і світовий досвід формування та розвитку системи освіти впродовж життя. Доведено, що розвиток неперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій кожної дорослої людини. Освіта впродовж життя передбачає зростання інвестицій у сферу навчання дорослого населення, охоплює все цілеспрямоване навчання (формальне чи неформальне) з метою удосконалення навичок і компетенцій. У метадисциплінарному дослідженні «Україна: ідентичність у добу глобалізації» (Кремень, Ткаченко, 2013) українськими науковцями доведено, що важливою інновацією для нашої країни є поєднання громадянської активності і навчальної діяльності дорослих.

Проблемам розвитку освіти дорослих в Україні присвячено наукові праці О. Аніщенко, Л. Лук'янової, Н. Косик, О. Пастушок, О. Пехоти, С. Прийми та ін. Високо оцінюючи здобутки вчених та освітян-практиків, необхідно зазначити, що у вітчизняній педагогіці відсутні комплексні дослідження, які присвячені організації і функціонуванню центрів освіти дорослих (ЦОД).

Мета статті – охарактеризувати особливості діяльності центрів освіти дорослих в Україні.

Входження України у Європейській освітній простір вимагає розбудови багатьох сегментів системи позитивного навчання, яке стимулює модернізацію соціальної, економічної та гуманітарної сфери держави. Водночас неперервна освіта людини не обмежується формальною освітою: потрібно брати до уваги освіту дорослих, її неформальну та інформальну форми.

Освіта людей дорослого віку представлена в Україні такими закладами та установами, які займаються різними видами формальної та неформальної освіти, а саме: громадянською освітою (громадські організації, жіночі центри та об'єднання, сімейні клуби, об'єднання людей третього віку); професійною освітою (курси іноземних мов, комп'ютерні курси); об'єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармоніях, бібліотеках, музеях, будинках культури, центрах медичної просвіти) (Лук'янова, 2011). Проте таке розмаїття освітньої діяльності дорослого населення в Україні, на жаль, не може бути схарактеризоване як цілісна освіта для дорослих,

закономірно пов'язаних між собою елементів, оскільки всі заклади та установи існують розрізнено та об'єднані лише в рамках проектної діяльності на тимчасовій основі.

Аналіз наукових джерел і наш педагогічний досвід свідчать про те, що центри освіти дорослих в Україні є складовою освітньої діяльності в окремих регіонах. Центри освіти дорослих (ЦОД) є осередками соціальної інтеграції різних груп дорослого населення. Зазначимо, що на початку ХХІ ст. в Україні центри освіти дорослих функціонували як самостійні культурно-просвітницькі інституції, або як структурні підрозділи навчальних закладів, установ. Вони є освітніми майданчиками для навчання дорослих з різними особистісними і професійними навчальними потребами.

Науковими працівниками відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у співавторстві з С. Приймою (2016) на основі міждисциплінарного підходу здійснено системний аналіз проблеми проектування створення і діяльності центрів освіти дорослих в Україні.

Як зазначає О. Аніщенко, центри освіти дорослих є осередками соціальної інтеграції різних категорій дорослого населення. Вони є освітнім простором, у якому враховано запити і потреби різних категорій дорослого населення (Аніщенко, 2018).

Позитивно оцінюючи досвід країн Європейського Союзу, зокрема Польщі в розбудові мережі закладів неформальної освіти дорослих, зазначимо, що в українських реаліях більш дієвою є модель центру освіти дорослих, створеного громадською організацією. Діяльність таких центрів спрямована на надання широкого спектру освітніх послуг відповідно до запитів і потреб різних категорій дорослого населення. Діяльність центрів освіти дорослих здійснюється на основі андрагогічного підходу (Волярська і Пастушок, 2018).

До пріоритетних напрямів діяльності центрів освіти дорослих у громаді належать: організаційно-технологічне забезпечення супроводу освіти й навчання різних категорій дорослого населення; розроблення навчальних програм для освіти різних категорій дорослих у контексті неперервної освіти; здійснення моніторингу освітніх потреб дорослих; реалізація спільних проектів, спрямованих на соціалізацію різних категорій дорослого населення.

За результатами наших досліджень виявлено ключові завдання діяльності центрів освіти дорослих в громаді, а саме: 1) аналіз сучасних тенденцій розвитку освіти дорослих, узагальнення вітчизняного й зарубіжного

досвіду з цієї проблеми, узагальнення інформації; 2) вивчення культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення для подальшої розробки відповідного організаційно-навчального забезпечення освітнього процесу; 3) впровадження інноваційних навчальних технологій, спрямованих на підвищення якості та ефективності навчання дорослих; 4) висвітлення результатів соціалізації різних груп дорослого населення шляхом організації та проведення в громаді семінарів, форумів, круглих столів тощо; 5) взаємодія з регіональними органами Державної служби зайнятості України, територіальними центрами соціального обслуговування громадян, підприємствами, установами, організаціями щодо організації додаткової освіти для різних категорій дорослого населення.

Вивчення пріоритетних напрямів і ключових завдань діяльності центрів освіти дорослих уможливили виявлення особливостей їхньої діяльності, зокрема: 1) «компенсаторне» навчання, що передбачає поновлення знань, втрачених на різних етапах професійної діяльності дорослої людини (наприклад, знання іноземних мов); 2) розвиток і закріплення наявних у дорослих навичок, таких, як мовні навички, комунікабельність, здатність до навчання, особистісні й соціальні навички тощо; 3) подолання особистих викликів, професійних проблем (комп'ютеризація та інформатизація, гнучкість роботи й мінливість умов праці, реформа системи соціального забезпечення, індивідуалізація та її наслідки для соціальної згуртованості). Це вимагає від педагогічного персоналу ЦОД створення відповідних умов для навчання впродовж життя. Для задоволення освітніх потреб різних категорій дорослого населення навчання у ЦОД відбувається на основі поєднання професійного та особистісного зростання слухачі.

Поширеними напрямами діяльності сучасних центрів освіти дорослих є:

I. Освіта у сфері культури, спорту, що реалізується у діяльності гуртків живопису і малюнку, художньо-ремісничих гуртків, фото/кіно/відео-курсів, театральних студій, музичних і танцювальних гуртків, спортивних гуртків, туристичних гуртків (організація туристично-краєзнавчих екскурсій). Організуються виставки, відвідування театрів і філармоній;

II. Освіта у сфері удосконалення професійної діяльності, для забезпечення якої організуються мовні курси, курси для підвищення рівня правової культури, комп'ютерної грамотності, курси відповідального батьківства, курси за програми перекваліфікації безробітних, програми професійного навчання жінок, тренінги для людей із обмеженими можливостями.

Зазначимо, що теоретичне обґрунтування діяльності ЦОД дозволяє, на жаль, без належного нормативно-правового забезпечення в Україні створювати громадські організації з освіти впродовж життя та спільно із органами місцевого самоврядування задовольняти освітні потреби різних груп дорослого населення.

Як приклад наведемо діяльність Центру освіти дорослих при Комунальному закладі «Нікопольська міська школа мистецтв №1» у м. Нікополь Дніпропетровської області. Тут за ініціативою Громадської організації «Козацький набат» 25 квітня 2017 р. створено Центр освіти дорослих. Цьому передувала клопітка праця: проведено моніторинг культурно-освітніх потреб жителів м. Нікополя та «Освітні потреби дорослих» у співпраці з науковими працівниками Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Під час анкетування респонденти відповідали на такі запитання: «Що мотивує Вас до участі у навчання впродовж життя?», «Який напрям неформальної освіти є цікавим для Вас?», «Яка тематика тренінгів, курсів є для Вас цікавою?», «Які тренінги, семінари, курси Ви бажаєте відвідувати?». Результати опитування дали змогу визначити зміст і напрями діяльності громадської організації «Центр освіти дорослих у м. Нікополі».

Організаторами Центру було опрацьовано чинну законодавчу базу України й виявлено, що в сучасних умовах необхідно діяти відповідно до Закону України «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997 р.) і Закону України «Про громадські об'єднання» (2013 р.).

Центр здобув перемогу у конкурсі міні-грантів з ініціативою «Музика змін» у рамках реалізації проекту «Громада, що навчається: трансформація конфліктів в Україні та Молдові через активну громадянську участь». Фінансову підтримку цього проекту здійснювали Міністерство закордонних справ Німеччини, Інститут з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International), Громадська організація «Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток». Реалізація проекту «Музика змін» відбувалась на базі Комунального закладу «Нікопольська міська школа мистецтв № 1» у партнерстві із Нікопольською міською радою.

Під час реалізації проекту «Музика змін» відбувалось проведення таких заходів:

1. Навчальні короткострокові курси і тренінги для дорослих за темами: «Попередження професійного вигорання. Конфліктологія», «Відповідальне батьківство. Діалог батьків з дітьми»; «Лідер. Спікер. Партнер».

2. Воркшопи в арт-студії «Творча планета», під час яких учасники брали участь у художній майстерні, долучились до пісочної анімації, грали на музичних інструментах (гітара, фортепіано), оволодівали технікою нунофелтінгу, відбїдували заняття з народно-прикладного мистецтва, вокальну студію, гончарну майстерню.

3. Соціокультурні заходи, а саме: «Ярмарок провайдерів освітніх послуг формальної і неформальної освіти в Нікополі», «Жива бібліотека», публічний квест «Ніч наступає все оживає в бібліотеці і школі мистецтв», виставки творів мистецтва.

Загальна кількість учасників проекту з липня по листопад 2017 р. становила 1061 осіб (серед них 965 – жінки, 96 – чоловіки). Ця кількість втричі перевищила заплановану. Загалом у заходах Центру у 2017 р. взяли участь більше 3000 дорослих.

Другий приклад – це створення ініціативними громадянами у м. Миколаєві Центру «Європейська освіта дорослих» як громадської організації. Директором цього Центру є доктор педагогічних наук, професор О. Пехота. Діяльність цього центру спрямована на задоволення освітніх потреб дорослого населення м. Миколаєва. Відповідно зміст навчальних програм, які пропонує Центр, відображає інтереси різних цільових груп. Серед заходів, проведених Центром «Європейська освіта дорослих» такі: круглий стіл «Перспективи розвитку громадянської освіти в м. Миколаєві», організований спільно з Миколаївською обласною бібліотечною асоціацією; семінари-тренінги «Громада, яка навчається: європейський вимір»; ініціювання в м. Миколаєві проведення Форуму з громадянської освіти дорослих (на грантовій основі); інформаційне наповнення відкритої групи в соціальних мережах «Неформальна освіта дорослих в м. Миколаєві».

Третій приклад – це досвід створення Центру освіти дорослих у закладі вищої освіти як окремого структурного підрозділу. Так, 12 червня 2017 р. Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (відділ андрагогіки) спільно з Громадською спілкою «Українська асоціація освіти дорослих», Громадською організацією «Українська асоціація міст, що навчаються» і Запорізьким національним технічним університетом організовано й проведено регіональний круглий стіл «Освіта дорослих: тенденції розвитку в Запорізькому регіоні». Його метою було об'єднання громади університету і створення на його базі Центру освіти дорослих. У заході взяли участь 27 представників освітньої галузі, місцевого самоврядування, науковців і громадських діячів. Учасниками

охарактеризовано стан, представлено передовий досвід і окреслено перспективи розвитку освіти дорослих в Україні. Учасники наголосили на необхідності створення в Україні мережі міст, що навчаються.

Враховуючи актуальність положень і пропозицій, висловлених під час роботи круглого столу, учасниками підготовлено низку рекомендацій, а саме: 1) створити на базі Запорізького національного технічного університету «Центр освіти дорослих» з метою підвищення рівня загальних знань, соціальної активності, посилення позиції в професійній діяльності і розширення можливості участі населення в культурному, соціальному і політичному житті Запорізького регіону й країни в цілому; розпочати за участі Центру освіти дорослих процес створення мережі центрів освіти впродовж життя в Запорізькій області; налагодити співпрацю Центру освіти дорослих з Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України з метою здійснення дослідницької і моніторингової діяльності та методичної роботи.

Налагодженню ефективної діяльності Центру сприяла співпраця з Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Зокрема науковцями відділу андрагогіки Інституту розроблено Положення «Про Центр освіти дорослих у закладі вищої освіти». Угодою передбачено також проведення заходів щодо виявлення психолого-педагогічних умов реалізації науково-методичного забезпечення освіти впродовж життя дорослого населення; забезпечення науково-методичного супроводу освіти дорослих; визначення рівнів готовності дорослих до освіти впродовж життя.

Отже, вивчення досвіду діяльності центрів освіти дорослих в Україні дало змогу зробити такі висновки: центри освіти дорослих діють в Україні як заклади неформальної освіти; їхня діяльність спрямована на задоволення освітніх потреб різних категорій дорослого населення; створення освітніх програм для дорослих відбувається з урахуванням індивідуальних потреб слухачів, вимог ринку праці й працедавців.

Зауважимо, що стратегічною метою неформальної освіти дорослих в Україні є її гуманізація, звернення до проблематики людського буття, культурних цінностей не лише шляхом викладання обов'язкових або факультативних гуманітарних предметів у центрах освіти дорослих, але і за рахунок використання гуманітарної складової в загальнонаукових і загальнотехнічних дисциплінах післядипломного навчання фахівців. Управління загальнокультурних і соціокультурних компонентів у зміст навчальних курсів у форматі центрів освіти дорослих сприяє адаптованості

і соціальній зрілості дорослої людини, змінює її соціальну поведінку та надає можливість ефективно вирішувати соціальні завдання.

Неформальна освіта дорослих в Україні повинна бути інтегрована в національну рамку кваліфікації. Важливу роль у цьому процесі відведено взаємодії органів влади (насамперед профільних: Міністерства освіти і науки України, Міністерства соціальної політики, Міністерства культури, комітетів Верховної Ради тощо), наукових установ, закладів вищої освіти та громадських організацій. У подальшому вважаємо за необхідне проаналізувати досвід провайдерів таких форм освіти, серед яких важливу роль відіграють громадські організації в Україні.

АНОТАЦІЯ: Обґрунтовано актуальність проблеми освіти дорослих у сучасних соціально-економічних умовах. Проаналізовано пріоритетні напрями функціонування центрів освіти дорослих в Україні як закладів неформальної освіти. Узагальнено пріоритетність розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. Визначено, що підґрунтя розробки нормативної і науково-методичної складових неформальної освіти дорослих складають комплексна оцінка, аналіз тематичного спектру освітніх потреб дорослих, а також можливостей їх задоволення, оцінка якості, територіальної і фінансової доступності різних типів освітніх програм. Висвітлено важливі аспекти діяльності центрів освіти дорослих. Акцентовано увагу на необхідності розширення кола провайдерів послуг з освіти дорослих. Охарактеризовано розвиток освіти дорослих у контексті реалізації міжнародних програм та виявлено перспективні тенденції у її утвердженні в Україні.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: доросле населення, освіта впродовж життя, освіта дорослих, формальна освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, центри освіти дорослих

ABSTRACT: The article is devoted to the analysis of theory and practice of adult education in Ukraine. The author substantiates the urgency of adult education problems under modern socio-economic conditions in Ukraine. The analysis of the priority areas for functioning of adult education centers in Ukraine as non-formal education institutions. The priority of informal adult education development in Ukraine has been grounded. It is emphasized that a developmental basis for regulatory and scientific-methodical components of adult non-formal education are comprehensive assessment, analysis of the thematic spectrum of adult learning needs and opportunities for their satisfaction, quality assessment, territorial and financial accessibility of different types of educational programs. Some aspects of adult education centers activity have been shown in the article. The attention is drawn to the necessity of expanding the circle of providers giving adult education services. The article analyses the adult education development within the context of international programs realization and identifies the issues and perspective trends in adult education formation in Ukraine.

KEYWORDS: adult population, adult education, lifelong education, formal adult education, non-formal adult education, adult education center

Бібліографія

- Аніщенко, О.В. (2018). Моделі центрів освіти дорослих в Україні. В Л.Б. Лук'янова та ін. (Ред.), *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи* (Вип.1, с. 22–35). Київ; Ніжин: ПП Лисенко М.М.
- Волярська, О.С., Пастушок, О.І. (2018). *Освіта дорослих у Польщі: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*. Нікополь: ТОВ «Принтхаус «Римм».
- Кремень, В., Ткаченко, В. (2013). *Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження)* (2-ге вид., допов). Київ: Т-во «Знання» України.
- Лук'янова, Л.Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М.
- Національний інститут стратегічних досліджень. (2018). *Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка*. Взято з: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>.
- Прийма, С.М. (2016). Центри освіти дорослих у контексті переосмислення місії університету. *Педагогіка та психологія*, 52, 173–186.

Віктор Покалюк

ORCID ID: 0000-0001-8706-7096

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ОСОБОВОГО СКЛАДУ СТРУКТУРНИХ ПІДРОЗДІЛІВ ОПЕРАТИВНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ

SPECYFIKA KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I KSZTAŁCENIA
PODYPLOMOWEGO PERSONELU ODDZIAŁÓW STRUKTURALNYCH
SŁUŻBY OBRONY CYWILNEJ UKRAINY

SPECIFICITY OF PROFESSIONAL TRAINING AND POSTGRADUATE
EDUCATION OF THE PERSONNEL OF STRUCTURAL DIVISIONS OF THE
OPERATIONAL-RESCUE SERVICE OF CIVIL PROTECTION OF UKRAINE

1. Вступ

Необхідність забезпечення природної та техногенної безпеки зумовлена зростанням загроз життю і здоров'ю людей, збитків та шкоди територіям, спричиненими небезпечними природними явищами, промисловими аваріями й катастрофами. Ризики виникнення надзвичайних ситуацій природного і техногенного характеру постійно зростають. На територію, населення й господарство України негативно впливає сукупність взаємопов'язаних чинників, що спричиняють виникнення надзвичайних ситуацій техногенного і природного характеру, погіршення стану навколишнього природного середовища, загибель людей та економічні збитки.

Величезне регіональне навантаження території України потужними промисловими та енергетичними об'єктами (згідно з даними Державної служби України з питань праці на території України функціонує 23334 потенційно небезпечних об'єкти та 6035 об'єктів підвищеної небезпеки (з них 460 хімічно небезпечні) посилює ризик аварій, збитки від яких

можна порівняти з розміром національного бюджету середньої країни (Український науково-дослідний інститут цивільного захисту, 2018). Наявність значних територій з несприятливим природним впливом та схильністю до проявів небезпечних природних явищ загострює проблему забезпечення техногенної й природної безпеки.

Протягом останнього десятиріччя яскраво проявляється тенденція до зростання щорічної кількості пожеж та надзвичайних ситуацій на території України, що доводить виняткову важливість оперативних дій особового складу рятувальних служб, їх готовності до виконання завдань за призначенням. Основними завданнями Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту є проведення робіт та вжиття заходів щодо запобігання надзвичайним ситуаціям, захисту населення і територій від них, проведення аварійно-рятувальних та інших невідкладних робіт, гасіння пожеж, а також ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій (Міністерство внутрішніх справ, Наказ № 631, 2014).

Співробітники структурних підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту виконують свої службові обов'язки у напружених, екстремальних умовах. Тому їх діяльності притаманні такі ознаки:

- дефіцит часу для ухвалення рішення та його реалізації;
- вплив надзвичайно сильних подразників – робота в зонах високих або низьких температур; сильне задимлення; наявність в повітрі аварійно-хімічно небезпечних та сильнодіючих отруйних речовин; можливість вибуху; можливість обвалу будівельних конструкцій; робота в замкнутому просторі; робота на висотах (від'ємних висотах); робота в різних кліматичних та погодних умовах; робота в засобах індивідуального захисту органів дихання, зору та шкіри; наявність в небезпечних зонах осіб, які потребують допомоги (рятування) та ін. (Міністерство внутрішніх справ, Наказ № 340, 2018; Покалюк, Балицька, 2008).

Невпевненість і навіть розгубленість настають, коли доводиться працювати в умовах темряви та обмеженого простору. Слабка орієнтованість у просторі супроводжується зниженням швидкості реакції, точності рухів (Покалюк, 2010).

Виховання спеціаліста, готового до дій в умовах ризику, вимагає високого рівня теоретичної, практичної, психологічної підготовки, наявності у нього низки відповідних вольових, моральних і психічних якостей. Він повинен вміти оперативно мислити, приймати правильне рішення, в будь-який момент скоригувати його (Козяр, 2005; Покалюк, 2010).

В сучасних умовах виникла необхідність здійснювати підготовку фахівців нової генерації, інтелектуалів, що може забезпечити тільки чітко сформована система навчання, яка базується на принципах єдності, наступності та безперервності. Організація освітнього процесу на різних рівнях (стадіях) підготовки фахівця-професіонала дозволяє поєднувати елементи необхідності і достатності знань, системного аналізу та інформатики, моделювання та оптимізації, використовувати досягнення теорії та практики (Думко, 2002).

Дослідження в галузі підготовки фахівців до дій в екстремальних умовах, залишаються актуальними через складність пошуку закономірностей у цих ситуаціях, а також з огляду на труднощі систематизації дій в умовах невизначеності, непередбачуваності, несподіваності та швидкоплинності.

2. Аналіз останніх досліджень

Педагогічні аспекти проблеми професійної підготовки фахівців розкрито у працях Н. Абашкіної, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, А. Лігоцького, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Л. Романишиної, М. Сисоевої та ін. Процес фахової підготовки до виконання професійних дій в умовах впливу чинників екстремальних ситуацій досліджували О. Александров, В. Ашмарін, А. Большакова, Л. Гонтаренко, О. Діденко, М. Дяченко, І. Жданов, Л. Кандибович, М. Корольчук, Д. Лебедев, В. Лефтеров, С. Миронець та ін.

На важливості професійної підготовки співробітників у системі Міністерства внутрішніх справ наголошували у своїх працях О. Бандурка, Я. Кондратьєв, Г. Яворська, О. Яриш, чий дослідження спрямовані на підвищення кадрового потенціалу міліції. Вагомий внесок у вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту зробили праці таких науковців: О. Бикова, В. Бут, Л. Дідух, М. Коваль, М. Козяр, М. Кришталь, Ю. Ненько та ін.

Метою статті є висвітлення організації і особливостей професійної підготовки та післядипломної освіти особового складу структурних підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України.

3. Виклад оновного матеріалу

Одним із основних показників активізації людського фактору є рівень професійної підготовки.

Педагогічний процес у системі професійної підготовки визначають як цілеспрямовану, свідомо організовану розвиваючу взаємодію педагогів-викладачів, інструкторів, методистів, в ході якої відбувається формування необхідних якостей, становлення спеціаліста. Спрямовуюча роль педагога забезпечує засвоєння слухачами знань, вмінь та навичок, розвиток їх розумових здібностей, відповідної поведінки, готує їх до небезпечних умов діяльності (Думко, 2002).

Професійна підготовка особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України – це організований та цілеспрямований процес оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для виконання професійно-службових завдань. Цей процес включає в себе первинну професійну підготовку, підготовку фахівців з вищою освітою, підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (Міністерство надзвичайних ситуацій, Наказ № 444, 2009).

Післядипломна освіта особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту охоплює перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування (Міністерство надзвичайних ситуацій, Наказ № 444, 2009). Професійна підготовка та післядипломна освіта здійснюється у системі відомчої освіти, яку складають вищі навчальні заклади, професійно-технічні навчальні заклади, навчальні та навчально-методичні центри, орган управління освітою у складі центрального апарату Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України).

Первинна професійна підготовка осіб рядового та молодшого керівного складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту здійснюється професійно-технічними навчальними закладами, навчальними і навчально-методичними центрами, структурними підрозділами закладів вищої освіти ДСНС України.

Підготовка фахівців з вищою освітою для заміщення посад керівного складу органів і підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснюється у вищих навчальних закладах ДСНС України, а також у закладах освіти інших центральних органів виконавчої влади, які готують фахівців з вищою освітою за відповідними напрямками, спеціальностями (спеціалізаціями) непрофільного для ДСНС України спрямування (через систему державного замовлення).

Післядипломна освіта здійснюється професійно-технічними навчальними закладами, навчальними та навчально-методичними центрами, вищими навчальними закладами ДСНС України та вищими навчальними закладами інших центральних органів виконавчої влади.

Первинна професійна підготовка спрямована на здобуття професійно-технічної освіти особами рядового і молодшого керівного складу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, які раніше не мали робітничої професії, або спеціальності іншого освітнього ступеня, що забезпечує відповідний рівень професійної кваліфікації, необхідний для професійної діяльності.

Терміни та зміст навчання визначаються відповідно до державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій. Планування, організація, облік навчально-виробничого процесу, порядок контролю рівня знань, умінь та навичок курсантів і слухачів, проведення їхньої кваліфікаційної атестації здійснюється відповідно до Положення про організацію навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах та Положення про організацію професійно-технічного навчання в мережі навчально-методичних центрів цивільного захисту та безпеки життєдіяльності.

Особи, прийняті на службу в органи і підрозділи Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту на посади рядового та молодшого керівного складу, незалежно від здобутого ними раніше освітнього ступеня, спеціальності та спеціалізації, крім осіб, які мають робітничу кваліфікацію за непрофільними спеціальностями та прийняті на службу на посади, заміщення яких відповідає отриманій професійній кваліфікації і не передбачає наявності професійно-технічної освіти у сфері цивільного захисту, направляються для проходження первинної професійної підготовки.

До завершення проходження первинної професійної підготовки осіб рядового і молодшого керівного складу та курсантів навчальних закладів ДСНС України забороняється залучати до проведення професійно-службових заходів, виконання яких, через непідготовленість, може становити ризик для їх життя і здоров'я або призвести до непрофесійних дій з їхнього боку.

Особи рядового і молодшого керівного складу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту, які закінчили навчання з первинної професійної підготовки, отримують диплом (свідоцтво) державного зразка про закінчення первинної професійної підготовки і отримання робітничої кваліфікації та припис про направлення до місця служби.

Підготовка фахівців з вищою освітою для забезпечення потреби органів і підрозділів цієї служби здійснюється вищими навчальними закладами ДСНС України.

Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації з числа осіб керівного складу органів і підрозділів цивільного захисту здійснюється в ад'юнктурі та докторантурі закладів вищої освіти ДСНС України. Вона може також здійснюватися в аспірантурі, ад'юнктурі та докторантурі закладів вищої освіти інших центральних органів виконавчої влади за відповідними спеціальностями професійного спрямування.

Післядипломна освіта передбачає спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту шляхом поглиблення, розширення і оновлення їх професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітнього ступеня та практичного досвіду. Такий підхід уможливує створення необхідних умов для безперервності та наступності освіти. Завдяки цьому забезпечується перепідготовка, підвищення кваліфікації, спеціалізація, стажування. Терміни та зміст навчання з підвищення кваліфікації й спеціалізації для кожної посадової категорії особового складу визначаються відповідними навчальними програмами.

Перепідготовка спрямована на здобуття особою іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітнього ступеня вищої освіти та практичного досвіду або оволодіння ще однією робітничою професією, за умов наявності первинної професійної підготовки.

До перепідготовки залучаються:

- особи, прийняті на службу в підрозділи Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту і призначені на посади рядового та молодшого керівного складу, що передбачає необхідність нових знань, умінь та навичок;

- особи, прийняті на службу в підрозділи цієї служби на посади рядового та молодшого керівного складу, які раніше (менше ніж за 5 років до зарахування на службу) проходили первинну професійну підготовку.

Особи середнього та старшого керівного складу, які не мають фахової вищої освіти, можуть здобути іншу спеціальність у галузі цивільної безпеки під час перепідготовки у закладах вищої освіти ДСНС України.

Перепідготовка може також здійснюватися у закладах освіти інших центральних органів виконавчої влади, які здійснюють підготовку

фахівців відповідних освітніх ступенів за непрофільною для ДСНС України професією або спеціальністю.

Мета підвищення кваліфікації (розширення профілю) – розвиток особами рядового і керівного складу цієї служби здатностей виконувати додаткові професійні завдання та обов’язки, розширювати і поглиблювати раніше здобуті професійні знання, вміння і навички в межах спеціальності за відповідним освітнім ступенем. Підвищення кваліфікації особового складу здійснюється як без відриву, так і з відривом від роботи. Останнє відбувається на постійній основі в системі службової та самостійної підготовки за місцем служби.

Службова підготовка – це комплекс навчально-виховних заходів з удосконалення знань, умінь, навичок та професійних якостей осіб рядового і керівного складу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту з метою забезпечення успішного виконання ними професійно-службових завдань і посадових інструкцій за певними посадами.

Самостійна підготовка розглядається як безперервний процес самоосвіти особового складу підрозділів цієї служби з набуття й поглиблення знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання ними посадових інструкцій за певними посадами. Вона охоплює :

- вивчення законодавчих і нормативно-правових документів;
- постійне ознайомлення з юридичною, економічною, спеціальною та науковою літературою відповідно до напрямку діяльності;
- вивчення положень, наказів, інструкцій та інших нормативних документів з експлуатації протипожежної, аварійно-рятувальної, спеціальної техніки, аварійно-рятувального спорядження та інженерно-технічного устаткування, якими оснащено рятувальні підрозділи, та правил безпеки праці при їх використанні;
- підготовку до занять, заліків, іспитів у процесі первинної професійної підготовки з робітничих професій, підготовки, перепідготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації; підготовку до зборів керівного складу, занять зі службової підготовки, навчань, тренувань, інспектувань, перевірок тощо;
- вивчення району можливих дій реагування на надзвичайні ситуації та оперативнотактичних особливостей найбільш важливих та потенційно небезпечних об’єктів; практичну роботу із спеціальними технічними засобами, засобами зв’язку і транспорту;
- постійну фізичну підготовку.

Підвищення кваліфікації з відривом від роботи здійснюється у закладах вищої освіти, навчальних та навчально-методичних центрах ДСНС України не рідше одного разу на п'ять років.

Особовий склад має підвищувати кваліфікацію не раніше ніж через три роки після закінчення закладу вищої освіти, навчального або навчально-методичного центру. Термін підвищення кваліфікації – до одного місяця.

Для робітничих професій термін навчання має відповідати загальному обсягу навчального часу, передбаченого державним стандартом професійно-технічної освіти з конкретної робітничої професії. До проведення занять з підвищення кваліфікації можуть залучатися відповідні працівники органів і підрозділів ДСНС України.

Спеціалізація передбачає набуття працівником здатності виконувати професійні завдання та обов'язки, що мають специфіку.

До спеціалізації залучаються:

- особи середнього та старшого керівного складу з вищою освітою в галузі цивільної безпеки, які є резервом для призначення на посади, що потребують додаткових знань для виконання окремих завдань, пов'язаних із діями за призначенням з використанням спеціальних знань та обов'язків;

- особи, призначені на посади середнього та старшого керівного складу, які мають вищу освіту у галузі цивільної безпеки;

- особи з вищою освітою за непрофільними спеціальностями, яких вперше прийнято на службу цивільного захисту й призначено на посади середнього та старшого керівного складу, заміщення яких відповідає здобутій професійній кваліфікації, що не потребує фахової вищої освіти у галузі цивільної безпеки;

- особи середнього та старшого керівного складу з вищою освітою у галузі цивільної безпеки, які можуть виконувати додаткові завдання, пов'язані з виконанням дій за призначенням з використанням спеціальних знань.

Стажування спрямовується на набуття особами рядового і керівного складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту практичного досвіду виконання професійних завдань та обов'язків за певною спеціальністю. Вони проходять стажування за місцем служби або в інших органах і підрозділах, а у разі необхідності – в установах і підрозділах інших центральних органів виконавчої влади (за погодженням) на займаних посадах, або посадах, на які їх зараховано у кадровий резерв.

Курсанти навчальних закладів ДСНС України проходять стажування з урахуванням майбутніх посадових обов'язків.

Стажування проходять:

- особи, яких прийнято на службу цивільного захисту і призначені на посади осіб рядового і керівного складу в органах і підрозділах Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту – після завершення первинної професійної підготовки з робітничих професій або перепідготовки;
- особи, яких зараховано до кадрового резерву для просування по службі в системі ДСНС України.

Стажування осіб середнього та старшого керівного складу, яких призначено на посади, пов'язані з проведенням аварійно-рятувальних робіт та гасінням пожеж здійснюється в оперативних відділах територіальних органів управління Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

4. Висновок

З урахуванням аналізу нормативно-правових документів ДСНС України і наукової літератури виявлено суперечність між підвищеним вимог до рівня підготовленості рятувальників в сучасних умовах і традиційною системою їхньої професійної підготовки. Адже вона не враховує змін щодо розширення та ускладнення професійних завдань. Усунення цієї суперечності можливе за умови концептуального обґрунтування та розроблення сучасної системи підготовки кадрів для підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України до ефективної діяльності в нових складних умовах оперативної обстановки надзвичайних ситуацій.

АНОТАЦІЯ: Розкрито структуру системи відомчої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій, структуру професійної підготовки та післядипломної освіти особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України. Зазначено, що професійна підготовка особового складу підрозділів цієї служби охоплює первинну професійну підготовку, підготовку фахівців з вищою освітою, підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації; післядипломна освіта – перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію та стажування. Виявлено, що у системі відомчої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій діють заклади вищої освіти, професійно-технічні навчальні заклади, навчальні та навчально-методичні центри. Схарактеризовано основні ознаки, притаманні професійній діяльності особового складу підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту.

Обґрунтовано необхідність підвищення якості професійної підготовки особового складу структурних підрозділів цієї служби для забезпечення виконання нових завдань.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна підготовка, післядипломна освіта, Оперативно-рятувальна служба цивільного захисту, особовий склад, гасіння пожеж, ліквідація наслідків надзвичайних ситуацій

ABSTRACT: The article describes the structure of the departmental education of the State Emergency Service of Ukraine, the structure of professional training and postgraduate education of personnel subdivisions of the Operational and Rescue Service of Civil Protection. It is noted that professional training of personnel subdivisions includes initial professional training, training of specialists with higher education, training of scientific and pedagogical personnel of higher qualification; postgraduate education – retraining, advanced training, specialization and internship. The system of departmental education of the State Emergency Service of Ukraine is made up of higher educational institutions, vocational institutions, educational and teaching centers, and the education management department as the central apparatus branch of the Service. The article characterizes main features of personnel subdivisions professional activity of the Operational and Rescue Service of Civil Protection. Also, author describes the necessity of improving the quality of personnel professional training of the Operations and Rescue Service of Civil Protection for solving a new tasks.

KEYWORDS: professional training, postgraduate education, Operational and Rescue Service of Civil Protection, personnel, fire extinguishing, liquidation of emergencies consequences

Бібліографія

- Думко, Ф.К. (Ред.). (2002). *Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в XXI столітті: теорія і практика: Всеукраїнська науково-практична конференція*, Одеса, 30–31 травня. Одеса: НДРВВ ОЮІ НУВС.
- Козяр, М.М. (2005). *Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
- Покалюк, В.М. (2010). *Педагогічні засади адаптації до умов професійної діяльності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у профільному вищому навчальному закладі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси.
- Покалюк, В.М., Балицька, А.А. (2008). Адаптація курсантів вищого навчального закладу пожежно-технічного профілю до умов професійної діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 74, 103–105.

- Україна. Міністерство внутрішніх справ. Наказ № 631. (2014). *Про затвердження Положення про Оперативно-рятувальну службу цивільного захисту Державної служби України з надзвичайних ситуацій*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0853-14>.
- Україна. Міністерство внутрішніх справ. Наказ № 340. (2018). *Про затвердження Статуту дій у надзвичайних ситуаціях органів управління та підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту та Статуту дій органів управління та підрозділів Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту під час гасіння пожеж*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0801-18>.
- Україна. Міністерство надзвичайних ситуацій. Наказ № 444. (2009). *Про затвердження Наставови з організації професійної підготовки та післядипломної освіти осіб рядового і начальницького складу органів і підрозділів цивільного захисту*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0601666-09>.
- Український науково-дослідний інститут цивільного захисту. (2018). *Аналітичний огляд стану техногенної та природної безпеки в Україні*. Взято з: <http://undicz.dsns.gov.ua/ua/Analitichniy-oglyad-stanu-tehnogennoyi-ta-prirodnoyi-bezpeki-v-Ukrayini.html>.

CZĘŚĆ V

**PRAKTYKA ŚWIATOWA
KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO I USTAWICZNEGO**

ЧАСТИНА V

СВІТОВА ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ І НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

PART V

WORLD PRACTICE OF PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

Bernd-Joachim Ertelt

Universität Mannheim, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA)
Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im Jana Długosza w Częstochowie

ORCID ID: 0000-0002-4332-1483

DIE LEHRLINGSAUSBILDUNG AUS INTERNATIONALER SICHT – AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DER VERGLEICHENDEN STUDIE DER OECD (2018)

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE Z MIĘDZYNARODOWEGO PUNKTU WIDZENIA –
WYBRANE ASPEKTY ANALIZY PORÓWNAWCZEJ OECD (2018)

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА У МІЖНАРОДНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ:
ВИБРАНІ АСПЕКТИ ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ OECD (2018)

Die Berufsausbildung stellt ohne Zweifel wichtige Weichen in der individuellen Karriere. So hat schon Rachalska (1991, s. 77) auf den engen Zusammenhang zwischen den Möglichkeiten zur beruflichen Bildung und den Chancen auf dem Arbeitsmarkt nicht nur für Jugendliche sondern auch Erwachsene hingewiesen.

Und in einer neueren Darstellung verweist Noworol (2019) darauf, dass in Polen – wie in anderen mitteleuropäischen Ländern auch – die Lehrlingsausbildungen eine lange Tradition haben. Aber die damit verbundenen Auffassungen zu Beruf, Beruflichkeit und Employability spiegeln in Polen in besonderer Weise die ideologischen, religiösen, politischen und wirtschaftlichen Einflüsse wider, die immer auch eingebunden waren in das Streben nach nationaler Identität.

Bei einem internationalen Vergleich müssen die unterschiedlichen Organisationsformen der Übergangssysteme von allgemeinbildender Schule in die Berufswelt in Rechnung gestellt werden. Dies betrifft vor allem den Umfang und die didaktische Form, in der man die Berufsrealität einbezieht: Wird sie

realistisch abgebildet oder nur simuliert und mit welcher Kompetenz statten sie die Absolventen aus?

Masdonati und Fournier (2015, S. 118 f.) verweisen hier auf die Bedeutung der dualen Lehrlingsausbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die einen gezielten Übergang von der Bildungs- in die Arbeitswelt ermöglicht. Demgegenüber kommt in Ländern, die über kein solch differenziert und gut organisiertes System verfügen, der junge Mensch sukzessive und ohne institutionelle Regelungen mit der Arbeitswelt in Berührung, häufig erst durch die Praktika während des Studiums. Bildungssysteme, wie zum Beispiel in den USA, neigen zur frühen Polarisierung der Absolventen der Allgemeinbildung in solche, die in die Universitätsbildung einmünden und solche, die nach der Sekundarschule direkt in den Arbeitsmarkt gehen. Zwar sei für letztere der Zusammenhang zwischen Ausbildung und Erwerbstätigkeit elastischer geworden und gute Zeugnisse garantierten nicht länger, zeitnah eine Arbeitsstelle zu bekommen. Aber auch wenn dieses der Fall wäre, so sind diese Tätigkeitsverhältnisse oft instabil oder sogar prekär.

Im Dualen System der Lehrlingsausbildung im deutschsprachigen Raum spielt das Berufskonzept eine zentrale Rolle. Hierin wird der Beruf eines Menschen nicht nur in Zusammenhang mit Beschäftigungsfähigkeit („employability“) gesehen. Der Beruf ist vielmehr auch eine Quelle für persönliche Bewährung, Zufriedenheit und Identitätsentwicklung, mit der Perspektive lebenslanger Beschäftigung. Beck (2019) benennt die sechs Elemente eines solch umfassenden Verständnisses der Beruflichkeit:

Die „Relevanzkognition“ betrifft die Wahrnehmung des Individuums, dass seine Arbeitstätigkeit von Dritten als so wichtig wahrgenommen wird, dass dafür ein Entgelt (Lohn) bezahlt wird, das die Existenz sichert.

Die „Zeitkognition“ richtet sich auf die Frage, ob die Arbeitstätigkeit einen solch wesentlichen Anteil am Zeitbudget eines Menschen hat, sodass das Individuum hierauf eine Laufbahnperspektive aufbauen kann.

Die „Kompetenzkognition“ ist ein wesentlicher Teil des Selbstkonzepts und bezieht sich auf die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Leistungsbereiche, die für die Arbeitstätigkeit aktiviert werden müssen.

Die „Idealitätskognition“ ermöglicht die Bewertung der eigenen Berufstätigkeit anhand der von einem Menschen für sich selbst als wichtig erachteten Maßstäbe. Deshalb sollen schon während der Berufsausbildung realistische und didaktisch aufbereitete Rückmeldungssysteme bezüglich der erbrachten Arbeitsleistung durch qualifiziertes Ausbildungspersonal bereitstehen.

Die „Statuskognition“ betrifft die subjektiv wahrgenommene soziale Anerkennung und stellt das individuelle Pendant des beruflichen Sozialprestiges dar. Diese Wahrnehmung des eigenen Status ist ein außerordentlich wichtiges Element auch bei der Bildungs- und Berufswahl. In vielen Ländern haben die Allgemeinbildung und die Studienberufe ein wesentlich höheres Sozialprestige als die Berufsbildung. Will man also die Lehrlingsausbildung fördern, sollte besonders dieser Aspekt beim Ausbildungsmarketing beachtet werden.

Mit „Sinnkognition“ ist gemeint, wieweit der Mensch seinen Beruf in einem größeren konstruktiven Zusammenhang – etwa im Sinne des eigenen Beitrags für die Gesellschaft oder zumindest für die wichtigsten Bezugspersonen – bringen kann. „Die Sinnkognition bildet das rationale, emotionale und legitimatorische Fundament für eine fortwährende Tätigkeitsmotivation“ (Beck, 2019).

Diese holistische Definition des Berufskonzepts als konstituierendes Merkmal der Lehrlingsausbildung im Dualen System hat ihre Wurzeln in der Auseinandersetzung zwischen Allgemeinbildung (sensu Humboldt) und der Berufsbildung (sensu Kerschensteiner und Spranger) zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Kerschensteiner (1922): „Wir können mit vollkommener Sicherheit den Satz festhalten, den ich schon vor mehr als 20 Jahren aufgestellt habe, dass bei den meisten Menschen, das ist eben die ungeheure Zahl der vorzugsweise praktisch eingestellten und durch ihr ganzes Leben hindurch praktisch tätigen, der Weg zur allgemeinen Bildung, zur Menschenbildung, nur über die Berufsbildung geht, über jene Berufsbildung natürlich, die den einzelnen an jedem Punkt seiner Entwicklung zur jeweils möglichen sachlichen Treue, zur Ehrfurcht vor dem eigenen Werk, führt. Hier liegt die Quelle des Pflichtbewusstseins, die Quelle der Vertragstreue, der Treue zum eigenen Werterlebnis, zur Ehrlichkeit des ganzen Lebens“.

Eduard Spranger (1922) führt diese Gedanken fort und gliedert die Berufsbildung in Berufskunde (wirtschaftlich-technischer Aspekt), Bürgerkunde (staatlich-gesellschaftlicher Aspekt) und Lebenskunde (ethisch-persönlicher Aspekt). „Employability“ wird aus dieser Sicht nur noch zu einem ergänzenden Element des Berufskonzepts.

Doch dieser ganzheitliche Ansatz von Berufsbildung findet sich nicht in der offiziellen Bildungspolitik der EU, obgleich das deutsche Berufskonzept international als wesentlicher Baustein für den Erfolg der deutschen Exportwirtschaft und die Qualität der Fachkräfte angesehen wird.

Die auf EU-Ebene favorisierte Modularisierung der Berufsbildung (nach dem Singularisierungskonzept) folgt eher der angelsächsischen Tradition: „Die Identifikation mit dem Berufskonzept und die Vorstellung menschenbildender

Berufsmilieus sind dem angelsächsischen System fremd” (Diekmann, 2019). Und die EU-Initiative „new skills for new jobs” von 2008 definierte die Rolle der Berufsbildung eindeutig auf ihre Funktion als Vorbereitung für den Arbeitsmarkt (Employability). Die Aufgabe der Persönlichkeitsentwicklung wurde hierbei nicht erwähnt.

Diese Auffassung kann als „kontraproduktiv” und „konfliktreich” für die Lehrlingsausbildung im Dualen System in Deutschland angesehen werden (vgl. Baron, 2008, s. 211).

Vor diesem Hintergrund erscheint es außerordentlich bemerkenswert, dass sich die OECD 2018 in einer vergleichenden Studie anhand von sieben Fragen mit der Lehrlingsausbildung beschäftigt. Zu Beginn wird kritisch festgestellt, dass in vielen Ländern die Berufsausbildung gegenüber dem „Goldstandard” der Allgemeinbildung als eher minderwertig angesehen wird. „But evidence from countries with high performing vocational systems tells us that they provide a very effective means of integrating learners into the labour market and for opening pathways for further learning and personal growth – and there are signs that things are changing” (OECD, 2019, s. 3).

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den sieben Forschungsfragen kurz dargestellt und abschließend in Bezug auf mögliche Konsequenzen für die berufliche Beratung als ein wichtiges Instrument der Allokation kommentiert.

1. Kann die Lehrlingsausbildung einen Nutzen für jedes Land bieten?

Lehrlingsausbildungen haben spezifische Vorteile als Lernweg, weil sich durch das große Engagement der Arbeitgeber die vermittelten Kompetenzen immer auf dem aktuellen Stand des Bedarfs auf dem Arbeitsmarkt bewegen. Hochqualitative Berufsausbildungen balancieren die Interessen von Arbeitgebern, Branchen und Lehrlingen aus.

Doch in den untersuchten Ländern bestehen vielfältige Organisationsformen der Lehrlingsausbildung. Auch wird diese Qualifizierungsform in Bezug auf die Zukunftsberufe oft unterschätzt. Und gerade im Bereich der traditionellen Ausbildungsberufe sind die Möglichkeiten für Frauen oft begrenzt.

Doch zeigen die internationalen Erfahrungen, dass Lehrlingsausbildungen durchaus auch in nicht-traditionellen Berufsfeldern eingerichtet werden können.

Die Herausforderung für die politisch Verantwortlichen besteht darin, angemessene Rahmenbedingungen für eine moderne Berufsausbildung (VET) zu schaffen.

2. Sollen Arbeitgebern finanzielle Anreize geboten werden, damit sie Lehrlingsausbildungen (VET) bereitstellen?

In einer Reihe von Ländern ist es eine Schlüsselfrage, wie viel staatliche Unterstützung für Arbeitgeber (die VET anbieten) angemessen ist. Denn eine solche Unterstützung ist auch ein Gradmesser für die öffentliche Wertschätzung der VET. Außerdem sind die Kosten für die Lehrlingsausbildung durch die Einbeziehung der Betriebe in der Regel für den Staat niedriger als für eine vollschulische Alternative.

Eine Form staatlicher Unterstützung ist die Bereitstellung von Berufsschulen als Partnerorganisationen für die betriebliche Ausbildung, wie es etwa im deutschen Dualen System der Fall ist.

Es erscheint angemessen, dass die Betriebe einen Teil der Kosten tragen, denn spätestens in der zweiten Hälfte der Berufsausbildung erbringen die Lehrlinge produktive Arbeitsleistungen.

Aus international vergleichender Sicht bleibt die Schlüsselfrage, wie hoch die finanziellen und nichtfinanziellen Anreize für die Lehrlingsausbildung jeweils sein sollen. In einer Vergleichstabelle zeigt die OECD (2018, s. 46) verschiedene Lösungen in Form von steuerlichen Maßnahmen, Direktsubventionen und Fonds-Finanzierung auf.

Betont wird auch, dass die kleineren Betriebe (SME) besondere Aufmerksamkeit verdienen, denn sie spielen eine große Rolle bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen.

3. Wie hoch sollte die Vergütung/der Lohn für die Lehrlinge sein?

Zuerst konstatiert die OECD, dass die Regierungen nur einen begrenzten Einfluss auf die Löhne von Lehrlingen haben.

Doch von der Lohnhöhe hängt die Zahl der von den Betrieben zur Verfügung gestellten Ausbildungsplätze in erheblichem Maße ab.

Die Lohnunterschiede sind sowohl zwischen den Ländern als auch innerhalb der Länder erheblich. So verdienen die Lehrlinge in Deutschland im Durchschnitt zwischen 25–33 % des Lohns für eine qualifizierte Fachkraft, in Österreich 50 % und in der Schweiz 20 %, wobei auch die schulischen Ausbildungsphasen bezahlt werden. In Dänemark und Norwegen liegen die Löhne zwar zwischen 30 und 70 bzw. 80 %, die schulischen Ausbildungs-Zeiten werden jedoch nicht bezahlt (OECD, 2018, s. 60).

Eine wichtige Funktion hat die Lehrlingsvergütung für den Ausgleich von Angebot und Nachfrage von Ausbildungsplätzen.

Höhere Vergütungen können die Ausbildungen auch für Erwachsene attraktiv machen. Dies erscheint gerade für solche Zielgruppen interessant, die im Niedriglohnsektor oder als Ungelernte arbeiten. Ihnen bietet die Lehrlingsausbildung quasi eine „2. Chance“ in ihrer Laufbahn.

4. Wie lange sollte die Lehrlingsausbildung dauern?

Bei der Festlegung der Dauer der Ausbildung sind sowohl Aspekte der Klarheit/Eindeutigkeit als auch der notwendigen Flexibilität zu berücksichtigen. Denn betroffen sind sowohl die Arbeitgeber, die auch Phasen der produktiven Beiträge ihrer Lehrlinge erleben wollen, als auch die Lehrlinge, die ihr niedriges Einkommen während der Ausbildung möglichst schnell in ein normal bezahltes Arbeitsverhältnis umwandeln möchten.

In den letzten Jahren steigt das Durchschnittsalter der Lehrlinge in nahezu allen beteiligten Ländern signifikant an und es stellt sich daher auch die Frage nach verkürzten Ausbildungen oder Teilzeitausbildungen. Noch werden die Möglichkeiten eines flexiblen kompetenzbasierten Lernens, das den Lebensumständen der verschiedenen Zielgruppen entgegenkommt, nicht voll ausgenützt.

Auch dürfte es vom Beruf abhängen, wie lange eine Ausbildung dauern sollte, wobei man allerdings die immer wichtiger werdenden überfachlichen Kompetenzen („transferable competences“) berücksichtigen muss, die eine gewisse Mindestdauer zur „Ausreifung“ brauchen.

Flexible kompetenzbasierte Ansätze können vor allem Erwachsene mit bereits vorhandenen Teil-Kompetenzen Nutzen bringen, weil es hier vornehmlich um Ergänzungen und Vertiefungen geht, was nicht immer die volle Ausbildungsdauer erfordert.

5. Wie wird gutes Lernen in der betrieblichen Ausbildung sichergestellt?

Lernen am Arbeitsplatz ist ein zentrales Element einer hochqualifizierten Lehrlingsausbildung. Doch nicht alle Tätigkeiten eines Lehrlings sind gleichermaßen produktiv für den Betrieb.

Es besteht daher durchaus das Risiko, Lehrlinge („Auszubildende“) als billige Arbeitskräfte einzusetzen. Arbeitsplätze für Auszubildende sollten jedoch vor allem erlauben, Fertigkeiten systematisch und didaktisch organisiert in Praxis umzusetzen. Doch dies ist nicht immer der Fall, wie die Untersuchung zeigt.

Daher bedarf es klarer Regelungen und professioneller Ausbildungskapazitäten in den Betrieben.

Eine besondere Bedeutung haben präzise Leistungsmessungen und Examina während und am Ende der Ausbildung. Davon hängen Glaubwürdigkeit und Ansehen der Berufsausbildung entscheidend ab. Außerdem werden dadurch die verschiedenen Ausbildungsphasen und das erreichte berufsspezifische Kompetenzprofil evaluiert und so der Selbsteinschätzung und der Fremdeinschätzung zugänglich gemacht.

6. Wie kann die Lehrlingsausbildung für benachteiligte junge Menschen eingesetzt werden?

Grundsätzlich kann diese Art der Ausbildung die Berufs- und Lebenspläne benachteiligter Jugendlicher positiv beeinflussen. Doch haben es gerade diese Jugendlichen schwerer, einen adäquaten Ausbildungsplatz zu finden, weisen sie doch oft Einschränkungen in Bezug auf grundlegende Fertigkeiten und Verhaltensweisen auf.

Weil diese Auszubildenden für den Betrieb durch die intensivere Betreuung und spezifische Ausbildungsmethoden in der Regel höhere Kosten verursachen, sind Fördermöglichkeiten seitens der Politik bereitzustellen.

Außerdem bedarf es besonderer Vorbereitungsprogramme, um benachteiligte Jugendliche fähig zu machen, eine Berufsausbildung zu beginnen.

7. Wie kann die Lehrlingsausbildung für junge Menschen attraktiv gemacht werden?

Die Berufswahl wird heute durch die immer größere Zahl von Alternativen erschwert. Außerdem sind berufliche Ausbildungen in manchen Ländern nicht sehr attraktiv. Dazu kommt, dass junge Menschen oft unrealistische berufliche Erwartungen haben und sind nicht ausreichend informiert sind.

Nach wie vor spielt die Familie bei der Berufswahl eine große Rolle, wobei jedoch oftmals negative und ungenaue Vorstellungen über eine Lehrlingsausbildung weitergegeben werden. Auch bestehen zum Teil erhebliche Gender-Unterschiede, etwa gegenüber technischen Berufen für Frauen.

Die OECD bezeichnet die **Berufsberatung (career guidance)** als ein Kernelement der Berufsbildungspolitik und konkretisiert dies anhand folgender Aussagen und Forderungen:

1. Berufsberatung innerhalb und außerhalb der Schule fördert das Verständnis für sich selbst und die Arbeitswelt, was oft zu einer Verbesserung der Schulleistung und des sozial-ökonomischen Verständnisses führt.

2. Berufsberatung trägt wesentlich zum Funktionieren des Arbeitsmarktes bei (Allokationsaspekt).

3. Der strategische Einsatz der Berufsberatung erweitert den geistigen Horizont und baut Stereotype ab.

4. Berufsberatung in Schulen muss umfassend sein und folgende Merkmale aufweisen:

- früher Beginn, möglichst schon in der Primar-Stufe
- Bezug auf Entscheidungspunkte im Bildungsverlauf sind besonders zu beachten
- Integration in sämtliche Curricula ist notwendig, da isolierte Angebote in der Schule wenig effektiv sind
- Beteiligung der Lehrer ist essentiell
- Sicherstellung gut qualifizierter und unabhängiger Berufsberater als direkte Gesprächspartner für die Schüler

5. Ergänzung der Berufsberatung durch schuleigene ICT-gestützte Dienste zu Arbeitsmarktinformationen.

6. Besondere Beachtung der benachteiligten Jugendlichen in der Schule.

7. Wirksame Beratungsstrategien bezüglich einer intensiven Kooperation von Schule und Betrieben.

ZUSAMMENFASSUNG: In Bezug auf die eingangs behandelte grundlegende Orientierung der Lehrlingsausbildung (VET) lässt sich die OECD-Studie nicht eindeutig zuordnen. Doch lassen sich die Antworten auf die sieben Fragen eher in Richtung auf eine ganzheitliche Sicht der Lehrlingsausbildung im Sinne des Berufskonzepts interpretieren. Zwar spielt die *Employability* eine wesentliche Rolle bei den Hinweisen zur Förderung dieser Ausbildungsform, doch wird die arbeitsmarktliche Integrationsfähigkeit in engem Zusammenhang mit Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Verantwortung gesehen. In diesem Zusammenhang gewinnt die berufliche Laufbahnberatung („career guidance“) aus Sicht der OECD (2018, s. 128 ff.) für die Lehrlingsausbildung strategische Bedeutung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Berufsausbildung, Berufsvorbereitung, berufliche Kompetenzen, Berufsberatung, berufliche Weiterentwicklung

STRESZCZENIE: Analiza OECD nie daje się jednoznacznie zinterpretować w odniesieniu do początkowo rozpatrywanego podstawowego kierunku kształcenia zawodowego (VET). Jednakże odpowiedzi na siedem pytań można zinterpretować w kierunku całościowego podejścia do kształcenia zawodowego wpisanego w koncepcję rozwoju zawodowego. *Employability* (zdolność do zatrudnienia, zatrudnialność) odgrywa wprawdzie dużą rolę we wskazaniu wspierania odpowiedniej formy kształcenia, ale zdolność integracji na rynku pracy trzeba rozpatrywać w ścisłym powiązaniu z rozwojem osobowości i społeczną odpowiedzialnością. W tym kontekście

zindywidualizowane doradztwo zawodowe („career guidance”) z punktu widzenia OECD (2018, s.128 ff.) w odniesieniu do kształcenia zawodowego nabiera strategicznego znaczenia.

SŁOWA KLUCZE: kształcenie zawodowe, przygotowanie do zawodu, kompetencje zawodowe, doradztwo zawodowe, rozwój zawodowy

Bibliography

- Baron, S. (2008). *Das Duale Ausbildungssystem unter dem Einfluss der EU-Berufsbildungspolitik*, Saarbrücken: VDM Verlag.
- Beck, K. (2019). „Beruflichkeit” als wirtschaftspädagogisches Konzept – Ein Vorschlag zur Begriffsbestimmung. In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt & A. Frey, *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv (in press).
- Diekmann, K. (2019). Hat die EU den Schlüssel für die Beschäftigungsprofile der Zukunft? Ein Bericht aus der berufsbildungspolitischen Praxis. In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt, & A. Frey, *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv (in press).
- Ertelt, B.-J., & Frey, A. (2019). Die Berufsausbildung im Dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – Eine Lücke, die es zu schließen gilt? In: J. Seifried, K. Beck, B.-J. Ertelt, & A. Frey, *Beruf, Beruflichkeit, Employability*. Bielefeld: wbv (in press).
- EU Kommission. (2008). *New skills for new jobs*.
- Kerschensteiner, G. (1963). Berufserziehung im Jugendalter. In: H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (s. 61–78). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Masdonati, J., & Fournier, G. (2015). Life Design, Young Adults, and The School-to-Work Transition. In: L. Nota, J. Rossier (Eds.), *Handbook of Life Design – From Practice to Theory and From Theory to Practice* (Chapter 9, pp. 117–133). Boston: Hogrefe.
- OECD. (2018). *Seven Questions about Apprenticeships – Answers from International Experience. OECD Reviews of Vocational Education and Training*. Paris: OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>.
- Rachalska, W. (1991). Perspektiven der beruflichen Beratung in Polen. In: B.-J. Ertelt, M. Hofer (Hrsg.), *Perspektiven der beruflichen Beratung in den osteuropäischen Ländern und der Volksrepublik China* (s. 75-84). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Schwendimann, B.A., Cattaneo, A.A.P., Dehler Zufferey J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The ‘Erfahrungsraum’: a pedagogical

- model for designing educational technologies in dual vocational systems, *Journal of Vocational Education & Training*, 67(3), 367–396.
- Spranger, E. (1963). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: H. Röhrs (Hrsg.), *Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt* (s. 17–34). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.

Tomasz Eliasz Wardzała

Instytut Spraw Społecznych, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE DOROSŁYCH OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ

THE PROFESSIONAL PREPARATION OF ADULTS WITH DISABILITIES

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
ДОРΟΣЛИХ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

W świetle wyników badań Narodowego Spisu Powszechnego z 2011 r. populacja osób z niepełnosprawnością liczy w Polsce 12,2% ludności, co daje liczbę prawie 4,7 mln osób (Nowak & Adach-Stankiewicz, 2012). Są to jednak dane niedoszacowane, gdyż 1,5 mln respondentów skorzystało z prawa dobrowolności odpowiadania na pytania dotyczące niepełnosprawności i nie udzieliło odpowiedzi. Wśród podanej liczby osób znajdują się zarówno ci, którzy posiadają formalne orzeczenie o stopniu niepełnosprawności, jak i ci, którzy odczuwają kłopoty zdrowotne, ale nie posiadają orzeczenia.

Osoby z niepełnosprawnością to jedna z grup zainteresowania polityki społecznej i pomocy społecznej. Nie tylko ustawa o pomocy społecznej zalicza tę grupę osób do tych, którym udziela się wsparcia. Jeszcze co najmniej kilka innych aktów prawnych daje i reguluje możliwości wsparcia osób z niepełnosprawnościami w przygotowaniu do podjęcia aktywności zawodowej, a w drodze do tego, nabywania zaradności osobistej, samodzielności, rehabilitacji, reintegracji społecznej czy zawodowej. Dla przykładu, Ustawa z dnia 27.08.1997 r.

o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych – Dz.U. 2018 r. poz. 511 (Marszałek Sejmu RP, 2018), Ustawa z dnia 13.06.2003 r. o zatrudnieniu socjalnym – Dz.U. z 2016 r. poz. 1828 (Marszałek Sejmu RP, 2018), Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17.07.2012 r. w sprawie zakładów aktywności zawodowej – Dz.U. 2012 r. poz. 850 (MPiPS, 2012).

Podjęcie i utrzymanie zatrudnienia przez osoby z niepełnosprawnością powinno leżeć w interesie nie tylko ich samych, ale też w interesie państwa oraz samorządu terytorialnego i społeczności lokalnej. Wszechstronna aktywność, także zawodowa tej grupy osób, spowoduje wymierne – społecznie i ekonomicznie – korzyści.

Ustawodawca przygotował szereg instrumentów, które mogą być wykorzystane w tym zakresie. Skodyfikował je m.in. w ustawie o rehabilitacji społecznej i zawodowej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, ustawie o zatrudnieniu socjalnym, rozporządzeniu o zakładach aktywności zawodowej oraz sprecyzował w aktach wykonawczych do ww. ustaw. W niniejszym artykule omówiono kilka wybranych instrumentów możliwych do zastosowania w procesie edukacji do pracy, wychowania do pracy osób z niepełną sprawnością.

1. Ustawa o pomocy społecznej

W Ustawie o pomocy społecznej (Sejm, 2004), w drugim jej artykule, zdefiniowano pomoc społeczną jako „instytucję polityki społecznej państwa, mającą na celu umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne uprawnienia, zasoby i możliwości” (Sejm, 2004, w. art. 6, par. 1). Trudną sytuacją życiową, o której mowa, jest między innymi bezrobocie, a zatem pomocą w takiej sytuacji będzie aktywizacja zawodowa.

W ustawie nie zdefiniowano wprost pojęcia „aktywizacja zawodowa”. Na podstawie przepisów art. 2 par. 1 i art. 3 par. 1 – Pomoc społeczna wspiera osoby i rodziny w wysiłkach zmierzających do zaspokojenia niezbędnych potrzeb i umożliwia im życie w warunkach odpowiadających godności człowieka – podjąłem próbę określenia aktywizacji zawodowej jako działań ukierunkowanych na wsparcie osoby w przezwyciężeniu trudnej sytuacji życiowej, jaką jest bezrobocie, w dążeniu do zapewnienia samodzielnego funkcjonowania w środowisku poprzez pełnienie ról społecznych i zawodowych.

W art. 7 Ustawy zdefiniowano szereg przyczyny, z powodu których udziela się wsparcia z systemu pomocy społecznej. Z powyższego katalogu interesuje,

dla celów tego tekstu, przyczyna świadczenia pomocy – niepełnosprawność (Sejm, 2004, w. art. 7, par. 5).

Jednym z narzędzi aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością może być praca socjalna. Praca socjalna świadczona jest na rzecz poprawy funkcjonowania osób i rodzin w ich środowisku społecznym. Bez wątplenia podjęcie aktywności zawodowej, czy sam udział w procesie aktywizacji zawodowej, może przyczynić się do poprawy funkcjonowania osoby w środowisku społecznych, chociażby przez zmianę postrzegania osoby przez członków społeczności lokalnej, a za tym wzrost jej autorytetu (Sejm, 2004, w. art. 6, ust. 12).

Praca socjalna prowadzona jest:

- z osobami i rodzinami w celu rozwinięcia lub wzmocnienia ich aktywności i samodzielności życiowej;
- ze społecznością lokalną w celu zapewnienia współpracy i koordynacji działań instytucji i organizacji istotnych dla zaspokajania potrzeb członków społeczności (Sejm, 2004, w. art. 45, par. 1).

Praca socjalna, pojmowana szeroko, niekoniecznie wykonywana przez pracownika socjalnego, wpisuje się, a może nawet spełnia kluczową rolę w aktywizacji zawodowej osób z niepełnosprawnością. Aktywizacja zawodowa, jako praca socjalna, rozwija, przywraca lub wzmacnia aktywność i samodzielność życiową osób z niepełną sprawnością. Podejmując pracę z osobą z niepełnosprawnością nierzadko należy współpracować z całymi rodzinami. Choć osoby i rodziny znają sens i wartość pracy, z różnych przyczyn, nie chcą jej podejmować. Z mojego doświadczenia zawodowego opartego na współpracy z osobami z niepełnosprawnością i ich opiekunami mogę stwierdzić, że wynika to z kilku powodów. Najważniejszym i najczęściej powtarzanym jest obawa o utratę świadczenia rentowego oraz zasiłków z pomocy społecznej.

Współpraca odpowiedzialnej, solidarnej społeczności lokalnej – czy to instytucjonalizowanej, czy pojedynczych członków danego obszaru geograficznego – przyczynia się do wzmocnienia i usamodzielnienia nieaktywnych zawodowo jej członków oraz zwiększa poczucie zadowolenia z udzielonego im wsparcia mniej czy bardziej bezinteresownego. Społeczności lokalnej powinno zależeć na aktywności zawodowej jej członków, aby móc czerpać korzyści – chociażby z podatków od wynagrodzeń tych osób, zamiast współfinansować świadczenia pieniężne im wypłacane.

Powyższe, oparte na przepisach Ustawy, rozważania pokrywają się z rozważaniami akademickimi z zakresu pracy socjalnej. W pracy socjalnej wykorzystuje się właściwe tej działalności metody i techniki, stosowane z poszanowaniem godności osoby i jej prawa do samostanowienia (Sejm, 2004, w. art. 45, par. 3).

Praca socjalna może być prowadzona w oparciu o kontrakt socjalny lub projekt socjalny (Sejm, 2004, w. art. 45, par. 2).

Kontrakt socjalny oznacza pisemną umowę zawartą z osobą ubiegającą się o pomoc, określającą uprawnienia i zobowiązania stron umowy, w ramach wspólnie podejmowanych działań zmierzających do przezwyciężenia trudnej sytuacji życiowej osoby lub rodziny (Sejm, 2004, w. art. 6, par. 6). W kontrakcie socjalnym wskazuje się przyczyny trudnej sytuacji osoby, możliwości i ograniczenia osoby. Najważniejsze, z punktu widzenia tej pracy, są cele główne, szczegółowe oraz efekty działania z zaznaczeniem ram czasowych. Reguluje to Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 8 listopada 2010 r. w sprawie wzoru kontraktu socjalnego (MPiPS, 2010).

Ustawodawca wprowadził możliwość przyznania zasiłku celowego, który przyczyni się do realizacji postanowień kontraktu socjalnego (Sejm, 2004, w. art. 39a). Przy wykorzystaniu kontraktu socjalnego dodatkowym motywem, dla bezrobotnej osoby z niepełnosprawnością, podjęcia współdziałania w zakresie aktywizacji zawodowej, może być sankcja odmowy przyznania świadczenia pieniężnego, uchylecia decyzji o przyznaniu świadczenia lub wstrzymania świadczeń pieniężnych z pomocy społecznej (Sejm, 2004, w. art. 11, par. 2).

Projekt socjalny w Ustawie zdefiniowany jest dość zwięźle. To zespół działań mających na celu poprawę sytuacji życiowej osób, rodzin, grup zagrożonych ubóstwem, marginalizacją i wykluczeniem społecznym (Sejm, 2004, w. art. 6, par. 18).

Celem projektu socjalnego jest w szczególności uzyskanie (poprzez jego realizację) zmiany na lepsze oraz poprawy sytuacji, osoby, rodziny, grupy (Chludziński & Przybylski, 2004, s. 12).

Z powyższego, dość krótkiego opisu, ale oddającego sens pracy socjalnej w oparciu o projekt socjalny można wysnuć wniosek, że jeżeli działania z zakresu aktywizacji zawodowej przypisać pracownikowi socjalnemu, a ten zdecyduje się pracować z klientem metodą projektową, ma bardzo duże szanse powodzenia swoich działań.

2. Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych

Jednym z pierwszych aktów normatywnych, które naturalnie kojarzą się z osobami z niepełnosprawnością i ich aktywizacją zawodową, jest Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Marszałek Sejmu RP, 2018). Regulacje tej Ustawy,

określając osobę jako niepełnosprawną, przyjmowane są jako wyznacznik niepełnosprawności także w innych aktach prawnych, o których piszę w tym rozdziale, w zakresie aktywizacji zawodowej.

W powyższej ustawie aktywizacja zawodowa jest nazywana *rehabilitacją zawodową*.

Niepełnosprawność oznacza trwałą lub okresową niezdolność do wypełniania ról społecznych z powodu stałego lub długotrwałego naruszenia sprawności organizmu, w szczególności powodującą niezdolność do pracy (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 2, ust. 10). Ustawodawca kładzie szczególny nacisk na niezdolność do pracy. Wychodzi z założenia, że praca jest jedną z podstawowych form aktywności człowieka. Bez wątpienia praca daje możliwość samodzielnego utrzymania się, zabezpieczenia i realizacji potrzeb bytowych człowieka. Jednak przede wszystkim nadaje osobie status w społeczeństwie poprzez jego przynależność do grupy zawodowej czy pracowniczej. Jednocześnie aktywność zawodowa daje poczucie satysfakcji (por.: Juchnowicz, 2010, s. 56) w obszarze społecznym, środowiskowym i osobistym.

Rehabilitacja osób z niepełnosprawnością oznacza zespół działań, w szczególności organizacyjnych, leczniczych, psychologicznych, technicznych, szkoleniowych, edukacyjnych i społecznych, zmierzających do osiągnięcia, przy aktywnym uczestnictwie tych osób, możliwie najwyższego poziomu ich funkcjonowania, jakości życia i integracji społecznej (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 7, par. 10). Ma na celu ułatwienie osobie z niepełnosprawnością uzyskania oraz utrzymania odpowiedniego zatrudnienia i awansu zawodowego przez umożliwienie jej korzystania z poradnictwa zawodowego, szkolenia zawodowego i pośrednictwa pracy (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 8, par. 1). Ustawa daje możliwość aktywizacji zawodowej w trzech miejscach: warsztatach terapii zajęciowej, zakładach aktywności zawodowej oraz zakładach pracy chronionej.

Warsztaty terapii zajęciowej. Do podstawowej formy aktywności wspomagającej proces rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością zalicza się uczestnictwo tych osób w warsztatach terapii zajęciowej (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 10). Warsztaty terapii zajęciowej zostały powołane do życia na mocy Ustawy z dnia 9 maja 1991 roku o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób z niepełnosprawnością (Sejm, 1991), która stwierdzała, że „warsztaty tworzone są dla osób niepełnosprawnych, całkowicie niezdolnych do pracy zarobkowej, dla których terapia zajęciowa jest jedyną formą rehabilitacji społecznej” (Sejm, 1991, w. art. 23, ust. 2).

Przywołana ustawa stworzyła szansę na zorganizowanie miejsca aktywizacji osobom z niepełnosprawnością z najcięższymi dysfunkcjami dlatego w niniejszym artykule ten instrument aktywizacji zawodowej zostanie pominięty.

Zakłady aktywności zawodowej. Na podstawie art. 29 ust. 4 Ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych Minister Pracy i Polityki Społecznej w 2007 roku wydał Rozporządzenie z dnia 14 grudnia 2007 r. w sprawie zakładów aktywności zawodowej (MPiOS, 2007), określając warunki tworzenia i finansowania działalności zakładów aktywności zawodowej. W 2012 roku Rozporządzenie zostało znowelizowane i ogłoszono tekst jednolity aktu prawnego – Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 lipca 2012 r. w sprawie zakładów aktywności zawodowej (MPiPS, 2012).

Zakład aktywności zawodowej prowadzi dwojaką działalność – rehabilitację społeczną i zawodową osób z niepełnosprawnością, określaną w przepisach jako obsługowo-rehabilitacyjną, oraz działalność gospodarczą.

Zatrudnianie osób z niepełnosprawnością w zakładach pracy chronionej odbywa się w warunkach pracy chronionej (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 2, ust. 7). W zakładach aktywności zawodowej czas pracy zatrudnionych osób z niepełnosprawnością wynosi co najmniej 0,55 wymiaru czasu pracy osób zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności (MPiPS, 2012, w. par. 11), tj. 7 godzin na dobę i 35 godzin tygodniowo. Osoby z niepełnosprawnością nie mogą być zatrudniane w porze nocnej (oprócz dozorców, stróży zakładowych lub osób posiadających zaświadczenie lekarskie o braku przeciwwskazań do wykonywania pracy w godzinach nocnych) i w godzinach nadliczbowych.

Osoby z niepełnosprawnością w ramach czasu pracy mają prawo do 30 minutowej przerwy na gimnastykę usprawniającą lub wypoczynek. Czas trwania zajęć rehabilitacyjnych zatrudnionych osób z niepełnosprawnością wynosi nie mniej niż 60 minut dziennie i może być przedłużony do maksymalnie 120 minut na wniosek służb rehabilitacyjnych zakładu (MPiPS, 2012, s. par. 12, ust. 1).

Pracownikom ze znacznym i umiarkowanym stopniem niepełnosprawności przysługuje dodatkowo 10 dni urlopu wypoczynkowego w roku kalendarzowym. Prawo to nie przysługuje osobom niepełnosprawnym uprawnionym do urlopu wypoczynkowego w wymiarze przekraczającym 26 dni roboczych oraz osobom, które nabyły prawo do dodatkowego urlopu na podstawie odrębnych przepisów (MPiPS, 2012, s. par. 19).

Zakłady pracy chronionej. Zakład pracy chronionej jest przedsiębiorstwem przystosowanym do zatrudniania osób niepełnosprawnych. Zasadniczym celem

takiego zakładu jest nie tylko wypracowanie zysku, co jest cechą naturalną każdego przedsiębiorstwa, ale także aktywizacja zawodowa osób, które z uwagi na swoją niepełnosprawność, nie poradziłyby sobie na otwartym rynku pracy. Zakłady pracy chronionej, wraz z zakładami aktywności zawodowej, tworzą chroniony rynek pracy.

Rynek chroniony tworzą wszystkie przedsiębiorstwa, które spełniwszy wymagane kryteria, otrzymały decyzję od wojewody (Marszałek Sejmu RP, 2018, w. art. 30) o tym, że mogą nosić miano zakładu pracy chronionej.

Zwolennicy tego typu zatrudnienia chętnie wskazują na jego dobroczynny wpływ na niepełnosprawnych pracowników prowadzący do pełnego uczestnictwa tych osób w zawodowym i społecznym życiu i to na równi z osobami sprawnymi. W ostateczności osiągnany jest więc cel stawiany przed licznymi politykami, pedagogami i psychologami czyli integracja zawodowo-społeczna.

Otwarty rynek pracy oferuje zwykle możliwość osiągnięcia wyższych zarobków, większy wybór stanowisk i firm, a także znacznie zwiększa szansę awansu pracowników z niepełnosprawnością. Warto jednak pamiętać, że dla pracodawcy z otwartego rynku pracy nie tyle liczy się orzeczenie o niepełnosprawności, co raczej umiejętności, kwalifikacje, doświadczenie, czy wreszcie cechy charakteru lub osobowości danego kandydata.

Zatrudniona osoba z niepełnosprawnością ma do wykonania te same zadania, co jego sprawni koledzy, podobny zakres obowiązków i korzysta dokładnie z tych samych możliwości rozwoju zawodowego. Nie oznacza to jednak, że stanowisko w danym zakładzie pracy musi wyglądać identycznie, jak wszystkie te, które się tam znajdują. Powinno ono bowiem być dostosowane do indywidualnych potrzeb osób z orzeczonym stopniem niepełnosprawności, co z kolei daje im możliwość bycia konkurencyjnymi współpracownikami.

Zakłady pracy chronionej ze wzmożoną uwagą kładzioną na rehabilitację pod jej różnymi postaciami, mogłyby stanowić dobre miejsce startu dla osób z niepełnosprawnościami sprzężonymi lub specjalnymi, ponieważ grupa ta wymaga szczególnej opieki i pomocy. Musiałoby to jednak oznaczać, że zakłady takie są tworzone rzeczywiście z myślą dawania możliwości rozwoju osobom niepełnosprawnym, a nie czerpania korzyści finansowych z ustawy dotyczącej działalności takich zakładów.

3. Ustawa o zatrudnieniu socjalnym

Uzupełnieniem lub kontynuacją aktywizacji zawodowej – rehabilitacji zawodowej jest forma zatrudnienia socjalnego. Formę tę wprowadziła Ustawa z dnia

13 czerwca 2003 roku o zatrudnieniu socjalnym (Sejm, 2003; tekst jednolity: Marszałek Sejmu RP, 2016).

– Przepisy ustawy stosuje się do ośmiu grup osób, wykluczonych lub zagrożonych wykluczeniem społecznym (Sejm, 2003, w. art. 1, par. 2), w tym do osób z niepełnosprawnością, w rozumieniu przepisów o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (Sejm, 2003, w. art. 1, par. 2, ust. 8). Osoby z niepełnosprawnością, podobnie jak pozostałe osoby uprawnione do korzystania z działań przewidzianych Ustawą, nie mogą być beneficjentami oddziaływań, jeżeli mają prawo do zasiłku dla bezrobotnych, zasiłku przedemerytalnego, świadczenia przedemerytalnego, renty strukturalnej, renty z tytułu niezdolności do pracy, emerytury, nauczycielskiego świadczenia kompensacyjnego (Sejm, 2003, w. art. 1, par. 3).

– Tę formę aktywizacji zawodowej – niejako zatrudnienia wspieranego – Ustawa nazywa *reintegracją zawodową* i definiuje ją jako działania mające na celu odbudowanie i podtrzymanie u osoby uczestniczącej w zajęciach w centrum integracji społecznej, klubie integracji społecznej zdolności do samodzielnego świadczenia pracy na rynku pracy (Sejm, 2003, w. art. 1, par. 5; art. 1, par. 4). Ustawa daje także możliwość zatrudnienia wspieranego.

Osobom skatalogowanym jako wykluczeni Ustawa oferuje zatrudnienie socjalne, rozumiane jako uczestnictwo w „inkubatorach społecznych” – centrach integracji społecznej – lub jako wspierane zatrudnienie socjalne u przedsiębiorców, w centrach integracji społecznej bądź w ramach własnej działalności gospodarczej w formie spółdzielni.

Centrum integracji społecznej jest jednostką organizacyjną realizującą reintegrację zawodową i społeczną przez następujące usługi:

1. kształcenie umiejętności pozwalających na pełnienie ról społecznych i osiągnięcie pozycji społecznych dostępnych osobom niepodlegającym wykluczeniu społecznemu;

2. nabywanie umiejętności zawodowych oraz przyuczenie do zawodu, przekwalifikowanie lub podwyższanie kwalifikacji zawodowych;

3. naukę planowania życia i zaspokajania potrzeb własnym staraniem, zwłaszcza przez możliwość osiągnięcia własnych dochodów przez zatrudnienie lub działalność gospodarczą;

4. uczenie umiejętności racjonalnego gospodarowania posiadanymi środkami pieniężnymi (Sejm, 2003, w. art. 3, par. 1).

Centra integracji społecznej mogą tworzyć jednostki samorządu gminnego i organizacje pozarządowe, których zadaniem jest reintegracja zawodowa i społeczna osób społecznie wykluczonych. Wniosek o przyznanie statusu centrum

zatwierdza wojewoda (Sejm, 2003, w. art. 4), po uwzględnieniu możliwości finansowych instytucji tworzącej, a także merytorycznej ocenie dokonanej przez marszałka województwa (Sejm, 2003, w. art. 8). W konsekwencji nadanie statusu centrum stanowi podstawę do ubiegania się o dofinansowanie działalności. W ściśle określonych przypadkach wojewoda ma również prawo odebrać status centrum, co oznaczałoby utratę uprawnień wynikających z ustawy, w tym dofinansowania, ze środków Funduszu Pracy.

Osoby zagrożone lub dotknięte wykluczeniem społecznym przebywają w centrum na zasadach uczestnictwa, przez co rozumie się aktywne uczestniczenie w zajęciach oferowanych w ramach indywidualnego programu reintegracji zawodowej i społecznej, a także możliwość przebywania i wyżywienia w centrum oraz otrzymywania ekwiwalentu wynagrodzenia w postaci świadczenia integracyjnego. Udział uczestników w centrum miałby charakter czasowy (do 12 miesięcy) lub w dłuższym okresie (do 18 miesięcy) w szczególnie uzasadnionych przypadkach.

Uczestnik może być także zatrudniony w centrum na podstawie umowy o pracę. W tym przypadku pracownik wykonuje pracę będącą przedmiotem umowy cywilno-prawnej o utworzeniu stanowiska pracy u pracodawcy lub umowy o wykonywanie określonych usług, zawartej pomiędzy centrum a pracodawcą, na zasadzie outsourcingu. Pracownicy zatrudnieni w tej formie w centrum mogliby otrzymywać częściową refundację wynagrodzeń podobnie jak w przypadku zatrudnienia u pracodawcy.

Wreszcie, uczestnicy mogą podjąć samodzielną działalność gospodarczą na zasadach określonych w prawie spółdzielczym. Mogą się wówczas ubiegać o częściową refundację pomocy prawnej, konsultacji i doradztwa w podjęciu działalności oraz sfinansowanie składek na ubezpieczenie społeczne członków spółdzielni przez okres 12 miesięcy od dnia podjęcia działalności ze środków Funduszu Pracy.

Centra integracji społecznej finansowane są m.in. z dochodów własnych samorządu wojewódzkiego i gminnego, przeznaczonych na realizację programów profilaktyki i rozwiązywania problemów uzależnień oraz przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, ze środków Funduszu Pracy, z dochodów uzyskiwanych z działalności produkcyjnej, handlowej lub usługowej, zasobów instytucji tworzącej, pochodzących ze zbiorów, darowizn lub innych źródeł. Poszczególne zadania centrum mogą być wspierane dodatkowymi środkami z: Funduszu Pracy, Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, Agencji Własności Rolnej Skarbu Państwa i środków Unii Europejskiej.

Klub integracji społecznej (Sejm, 2003, w. art. 18) to jednostka, której celem jest udzielenie pomocy osobom indywidualnym oraz ich rodzinom w odbudowywaniu i podtrzymywaniu umiejętności uczestnictwa w życiu społeczności lokalnej, w powrocie do pełnienia ról społecznych oraz w podniesieniu kwalifikacji zawodowych, jako wartości na rynku pracy. Klub działa na rzecz integrowania się osób o podobnych trudnościach i problemach życiowych. To jednostka pomagająca samoorganizować się ludziom w grupy, podejmować wspólne inicjatywy i przedsięwzięcia w zakresie aktywizacji zawodowej, w tym zmierzające do tworzenia własnych miejsc pracy.

Klub integracji społecznej powinien być otwarty na potrzeby lokalnego środowiska i starać się dopasować swoim zakresem świadczonych usług do potrzeb wszystkich grup ryzyka, nie tylko określonych przepisami ustawy o zatrudnieniu socjalnym.

Głównym celem działalności klubu integracji społecznej jest:

1. Minimalizowanie skutków bezrobocia;
2. Promowanie aktywności i przedsiębiorczości społecznej;
3. Przygotowywanie do podjęcia zatrudnienia;
4. Przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu;
5. Pomoc w wychodzeniu z izolacji i osamotnienia.

Podstawowymi formami działania klubu są: grupy samopomocowe, grupy wsparcia, grupy terapeutyczne, poradnictwo psychologiczne, szkolenia, doradztwo zawodowe, wolontariat, wymiana usług (barter), spółdzielnie socjalne, roboty publiczne, prace interwencyjne i staże.

Wartościami kluczowymi dla tworzenia i funkcjonowania klubów są:

- Uczestnictwo – każdy człowiek ma prawo do uczestniczenia w życiu społeczno-ekonomicznym swojej społeczności,
- Partnerstwo – każdy członek klubu jest tak samo ważny,
- Współpraca – problemy społeczne mogą być skutecznie rozwiązywane jedynie dzięki zaangażowaniu wielu podmiotów,
- Oparcie na doświadczeniach członków klubu – bazę do pracy stanowią doświadczenia ludzi związane z przewyciężaniem otaczających ich problemów.

Niezbędnymi zasobami dla funkcjonowania klubów integracji społecznej są ludzie oraz zaplecze techniczne. Pracą klubu kieruje koordynator. Koordynator powinien być zatrudniony w danej instytucji prowadzącej klub (np. ośrodek pomocy społecznej, organizacja pozarządowa) i zadanie prowadzenia klubu powinien mieć wpisane w zakres czynności (nie musi być to pełny etat). Zadaniem koordynatora jest przede wszystkim: nadzór i monitorowanie pracy klubu, dbanie o rozwój klubu (m.in. współpraca z partnerami, promocja idei

samopomocy), organizacja pracy grup. W działania klubu integracji społecznej zaangażowani są ponadto pracownicy socjalni i eksperci, np.: psycholog, prawnik, doradca zawodowy, pracownik socjalny – w zależności od potrzeb grup.

Jako zaplecze techniczne należy wymienić lokal (oddzielne pomieszczenie oraz dostęp do sali szkoleniowej i zaplecza socjalnego – dobrze, aby było ono dostosowane dla osób z niepełnosprawnością) oraz wyposażenie (podstawowe meble, dostęp do: telefon, fax, ksero, komputer z drukarką, telefon, drobny sprzęt kuchenny; pomoce dydaktyczne – tablica, rzutnik, biblioteczka, artykuły papierniczne, itp.).

Ostatnią formą pomocy przewidzianą w ustawie jest **zatrudnienie wspierane** (Sejm, 2003, w. art. 15b–16). Polega ono na skierowaniu danej osoby przez powiatowy urząd pracy do pracy u przedsiębiorcy. W tej sytuacji pracodawca zobowiązuje się do zatrudnienia danej osoby przez okres do 18 miesięcy, zaś powiatowy urząd pracy do refundowania przedsiębiorcy, ze środków Funduszu Pracy, części wynagrodzenia osoby przez pierwsze dwanaście miesięcy.

4. Podsumowanie

Osoby będące osobami z niepełnosprawnością mają szczególnie trudną sytuację nie tylko osobistą, ale także zawodową. Trudna sytuacja zawodowa warunkuje ich możliwości rozwoju osobistego. W zależności od stopnia i rodzaju niepełnosprawności osoba profesjonalnie pomagająca (pracownik socjalny, kurator, doradca zawodowy i in.) może zaproponować takiej osobie różne formy aktywizacji społecznej i zawodowej. Dostępne w systemie polityki społecznej instytucje świadczą usługi umożliwiające nie tylko aktywizację, ale także rozwój osoby w wielu sferach życia. Wymagania stawiane przed klientami-uczestnikami różnych form aktywizacji w sposób narastających mobilizują i promują osobę objętą wsparciem do wyznaczania sobie co raz ambitniejszych celów i wspierają ich osiągnięciu.

STRESZCZENIE: Artykuł traktuje o niemal 5-milionowej grupie Polaków, którzy posiadają orzeczoną niepełnosprawność. Z powodu swojej ograniczonej sprawności osoby te są dyskryminowane, zagrożone wykluczeniem, wykluczane z życia społecznego i zawodowego. W artykule zaprezentowano wybrane instrumenty aktywizacji zawodowej osób z niepełną sprawnością, które skodyfikowane w kilku ustawach i wydanych do nich rozporządzeniach dają narzędzie pracy pedagogom, pracownikom socjalnym, doradcom zawodowym, psychologom i in., a także dają możliwość wychowania do pracy i poprzez pracę klientów tych organizacji czy

narzędzi. Organizacji różnych, dostosowanych do potrzeb i potencjału i możliwości rozwojowych osób wspieranych.

SŁOWA KLUCZOWE: osoba niepełnosprawna, osoba wykluczona, aktywizacja zawodowa, praca socjalna, warsztat terapii zajęciowej, zakład aktywności zawodowej, zakład pracy chronionej, klub integracji społecznej, centrum integracji społecznej

ABSTRACT: The article deals with a group of almost 5 million Poles who have a disability. Because of their limited ability, these people are discriminated against, threatened with exclusion, excluded from social and professional life. The article presents selected instruments of professional activation of people with incomplete skills, which, codified in several acts and regulations issued to them, give a tool for teachers, social workers, vocational counselors, psychologists and others, as well as the opportunity to educate the clients and work through these clients organization or tools. Organizations of various, adapted to the needs and potential and development opportunities of supported persons.

KEYWORDS: disabled person, excluded person, professional activation, social work, occupational therapy workshop, occupational activity plant, sheltered workshop, social welfare club, social integration club, social integration center

Bibliografia

- Chłodziński, M., & Przybylski, W. (2004). *Jak skutecznie napisać projekt socjalny?: Poradnik dla potencjalnych projektodawców Europejskiego Funduszu Społecznego*. Warszawa: Wydawnictwo Verlag Dashöfer.
- Juchnowicz, M. (2010). *Zarządzanie przez zaangażowanie: Koncepcja, kontrola, aplikacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Marszałek Sejmu RP. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 19 października 2016 r. W sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o zatrudnieniu socjalnym. Dz.U. z 2016 r. Poz. 1828 § (2016).
- Marszałek Sejmu RP. Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 7 lutego 2018 r. W sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych. Dz.U. 2018 r. Poz. 511 § (2018).
- MPiOS. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 14 grudnia 2007 r. W sprawie zakładów aktywności zawodowej. Dz.U. 2007 nr 242 poz. 1776 § (2007).
- MPiPS. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 8 listopada 2010 r. W sprawie wzoru kontraktu socjalnego. Dz.U. 2010 nr 218 poz. 1439 § (2010).

- MPiPS. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 lipca 2012 r. W sprawie zakładów aktywności zawodowej. Dz.U. 2012 r. Poz. 850 § (2012).
- Nowak, L., & Adach-Stankiewicz, E. (Red.). (2012). *Raport z wyników: Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*. Pobrano z <https://stat.gov.pl/spisy-powszechnne/nsp-2011/nsp-2011-wyniki/>.
- Sejm. Ustawa z dnia 9 maja 1991 r. O zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Dz.U. 1991 nr 46, poz. 201 § (1991).
- Sejm. Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. O zatrudnieniu socjalnym. Dz.U. 2003 nr 122 poz. 1143 § (2003).
- Sejm. Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. O pomocy społecznej. Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593 § (2004).

Олена Огієнко, Олена Теренко

ORCID ID: 0000-0002-3089-6288, 0000-0003-1427-921X

КОМПАРАТИВІСТИКА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ІСТОРИЯ І СУЧАСНІСТЬ

**BADANIA PORÓWNAWCZE W DZIEDZINIE EDUKACJI DOROSŁYCH:
HISTORIA I NOWOCZESNOŚĆ**

**COMPARATIVE STUDIES IN ADULT EDUCATION:
HISTORY AND MODERNITY**

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів, створення єдиного світового та європейського освітнього простору актуалізується необхідність компаративних досліджень в освіті. На думку М. Брейя (Brey, 2003), порівняльні дослідження в освіті насамперед асоціюються з між-національними дослідженнями, що сприяють формуванню перспективного мислення, є реакцією на глобалізаційні виклики сучасності (с. 209). Водночас процес глобалізації спричинив зміну концепції «освіта на все життя» на «концепцію освіта впродовж життя». Це зумовило інтенсивний розвиток освіти дорослих та посилений інтерес наукової спільноти до дослідження тенденцій розвитку теорії і практики освіти дорослих у сучасному світі. Зазначене сприяло появі нового напрямку порівняльних досліджень в освіті – компаративістики у галузі освіти дорослих (Comparative adult education). На думку Д. Савічевіч (Savicevic, 2003), С. Тітмус (Titmus, 1989) та ін., більш влучною назвою цього напрямку є порівняльна андрагогіка чи андрагогічна компаративістика (Comparative andragogy). Зазвичай

ці поняття використовують як синоніми, проте більш поширеним все ж таки залишається назва – компаративістика у галузі освіти дорослих (Comparative adult education).

Аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури показав, що ґрунтовні дослідження у галузі педагогічної компаративістики проводять як зарубіжні (М. Брей (M. Brey), Дж.З.Ф. Бірідей (G.Z.F. Bereday), Б. Джонстоун (B. Johnstone), Б. Едамсон (B. Adamson), І.Л. Кендл (I.L. Kandel), Дж.П. Келлі (G.P. Kelly), М. Мейсон (M. Maison), В. Міттер (W. Mitter), Г. Ноа (H. Noah) та ін.), так й українські (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської, А. Сбруєва та ін.) науковці. Проблема освіти дорослих вивчалася у різних аспектах: філософські засади освіти дорослих досліджували В. Андрущенко, В. Кремень, Т. Брамельд, Дж. Еліас, С. Меррієм та ін., концептуальні засади освіти дорослих визначено О. Аніщенко, Л. Лук'яною, П. Джарвісом, Дж. Кроссом, Е. Ліндеманом, Дж. Симпсоном, андрагогічні підходи до навчання дорослої людини розкриваються у працях С. Змійова, О. Кукуєва, Р. Брокетта, М. Ноулза, Д. Претта, Д. Хеншке, особливості підготовки фахівців – андрагогів досліджувалися К. Гріффіт, Дж. МакКеррон, С. Хоул, О. Чуґай та ін. Проте проблемі порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих приділяється недостатньо уваги. Це зумовило вибір теми нашої наукової статті, *мета* якої полягає у визначенні особливостей становлення і розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих, розробленні й обґрунтуванні її періодизації та окресленні провідних тенденцій.

Методи дослідження. Для вирішення окреслених завдань і досягнення мети, основними методами дослідження були обрані загальнонаукові: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення. Також використовувалися історико-генетичний та ретроспективний аналіз, які дозволили виявити витоки й особливості становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих; метод періодизації, який сприяв обґрунтуванню авторської періодизації; структурно-логічний аналіз, що допоміг окреслити теоретико-методологічні засади компаративістики у галузі освіти дорослих.

Проведений нами аналіз наукових джерел засвідчив, що компаративні дослідження у галузі освіти дорослих тісно пов'язані з порівняльними педагогічними дослідженнями. Вважається, що розвиток педагогічною компаративістики як окремої галузі знань розпочався на початку XIX ст., з виходом у світ у 1817 р. праці Марка-Антуана Жюльєна Паризького «Нариси і попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки» (*Esquisse et Vues Preliminaires d'un Ouvrage sur l'Education Comparee*),

якого вважають «батьком» порівняльної педагогіки. І сьогодні актуальними є його висновки стосовно того, що педагогічна компаративістика є важливим інструментом у розробленні єдиної для європейських країн педагогічної теорії, яка б сприяла культурному прогресу та об'єднанню народів (Mitter, 2009, s. 89). На думку А. Чартера (Charter, 1989), ідеї Марка-Антуана Жюльєна мали суттєвий вплив на становлення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, хоча такий вплив був опосередкований. Це спонукало нас до виокремлення у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих двох періодів: емпіричного (донаукового) періоду (друга половина XIX – перша половина XX століття) та періоду наукових досліджень (друга половина XX – початок XXI століття) (Charter & Siddiqui, 1989, s. 4).

Ми виходили з того, що періодизація визначається як поділ на окремі періоди, а період – це «проміжок часу, обмежений певними датами, подіями тощо; певна стадія, фаза чого-небудь» (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2005, с. 753). Отже, період характеризується певним закінченим процесом, має специфічні характеристики і є більш широким поняттям ніж етап. Період складається із етапів, які містять найбільш виразні події даного періоду, що дозволяють розкрити сутність та тенденції кожного періоду.

Заслужує на увагу періодизація розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, критеріями якої є імпліцитне та експліцитне порівняння. Заактуалізуємо на тому, що при імпліцитному порівнянні здійснюється тільки опис зарубіжної системи освіти, а при експліцитному – подається опис освітньої системи та її співставлення з національною. Науковці виокремлюють декілька періодів: «суб'єктивно-імпліцитний (XIX ст.), який базується на імпліцитному порівнянні (опис зарубіжної системи освіти без її зіставлення з національною); об'єктивно-дескриптивний (перша половина XX ст.), що відзначався порівняльними дослідженнями, які носили здебільшого історичний або філософський характер, передбачали опис, виявлення та зіставлення історичних та соціокультурних доміант освіти дорослих (національних матриць); аналітичний (друга половина XX – початок XXI ст.) період відрізняє науковість та доведеність, використання комплексу методів для обробки й аналізу матеріалів (Огієнко, 2014, с. 151; Anweiler, 1999, s. 110).

Провідним критерієм періодизації нами обрано розмежування знання про компаративні дослідження у галузі освіти дорослих на ненаукове

й наукове, демаркацію науково-педагогічного і ненаукового педагогічного знання, динаміку їх взаємодії та перетворення.

В емпіричному періоді розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих вважаємо за доцільне виокремити два етапи: суб'єктивно-імпресіоністський (XIX ст.) та організаційно-пошуковий (перша половина XX ст.).

На суб'єктивно-імпресіоністському етапі відбувалося накопичення та опис фактів про навчання дорослих, які були побічно представлені у звітах «педагогічних мандрівників», про що наголошує Д. Сіддікві (Siddiqui, 1993, s. 140). Одним із перших таких мандрівників був філософ, професор Сорбони В. Кузен (1792–1867), який за дорученням французького уряду вивчав систему освіти Пруссії. Привертають увагу ґрунтовна праця професора Мюнхенського університету Ф. Тирша (1774–1860), зокрема «Про сучасний стан освіти у західних державах Німеччині, Голландії, Франції та Бельгії» (1848), яку він підготував на основі своїх спостережень під час поїздок до зарубіжних країн; праці німецьких філософів Л. Штейна (1815–1890) «Початкова та професійна освіта у Німеччині, Англії, Франції та інших країнах» (1868) та А. Баумейстера «Організації вищої освіти у країнах Європи та Північної Америки» (1897); роботи американських освітян Х. Манна (1796–1859), який у 1843 р. здійснивши поїздку країнами Європи, підготував рекомендації щодо запозичення зарубіжного досвіду, а у 1838 р. заснував у США перший педагогічний журнал «Common School Journal» та Г. Барнарда, який за результатами своїх мандрівок підготував монографію «Системи, інституції і статистика народної просвіти у 12-и країнах» (1872), заснував у 1855 р. «Американський педагогічний журнал (American Journal of Education); праці англійських дослідників М. Арнолда, який відомий як автор ґрунтовних праць «Народна освіта у Франції» (1861), «Вища освіта Німеччини» (1874) та теоретика освіти М. Седлера «Яку практичну цінність може мати ознайомлення із зарубіжними системами освіти» (1900).

Зазначимо, що окремих досліджень стосовно освіти дорослих не проводилося, оскільки в світі тільки розпочиналося усвідомлення важливості та необхідності освіти дорослих, її концептуального визначення. Проте саме на цьому етапі завдяки «педагогічним мандрівникам», зокрема данського філософа і педагога Н.Ф.С. Ґрундтвіґа (N.F.S. Grundtvig) до Англії, німецького дослідника В. Борінскі (W. Borinski) до Скандинавських країн, англійського вченого А. Менсбріджа (A. Mansbridge) в Австралію і Канаду, американського педагога Е. Ліндемана (E. Lindeman) в Німеччину, була розроблена філософська концепція освіти дорослих Н.Ф.С. Ґрундтвіґа,

почали з'являтися перші вищі народні школи тощо. Отже, у XIX ст. практичні ідеї освіти дорослих активно «експортувалися» в інші країни. Саме тому, Дж. Бірідей вважав, що у XIX ст. почали закладатися основи не лише порівняльних досліджень у галузі шкільної, вищої освіти, а й освіти дорослих, що пов'язано з бажанням країн реформувати національні системи освіти (Bereday, 1973, s. 34).

Зауважимо, що цінність суб'єктивних спостережень та описів дещо подвійна. З огляду на те, що це досить випадкове і вибіркоче спостереження та суб'єктивний опис, їх не завжди можна розглядати як надійне джерело інформації. Водночас саме суб'єктивізм у спостереженнях робить його унікальним. Хоча якість таких досліджень залежить від підготовленості та професіоналізму спостерігача.

Визначальною характеристикою організаційно-пошукового етапу стало започаткування міжнародних організацій, що досліджували проблематику освіти дорослих. Особливе значення мала Міжнародна асоціація освіти дорослих (World Association for Adult Education – WAAE), засновником якої був Альберт Менсбридж (Albert Mansbridge) у 1918 р. Її місією було поєднання теорії і практики освіти дорослих, визначення спільних і відмінних рис. З цією метою, починаючи з 1919 р. WAAE випускала Бюлетень, у якому подавалися монографічні узагальнення розвитку освіти дорослих в окремих країнах, що сприяло формуванню предмету компаративних досліджень у галузі освіти дорослих. Водночас під егідою WAAE були проведені дві міжнародні конференції. Перша конференція відбулася у Лондоні у 1922 р., а друга – у Кембриджі в 1929 р. Вони порівнюються з конференціями з освіти дорослих, які проводить ЮНЕСКО, що свідчить про їх значення для розвитку освіти дорослих в цілому та компаративістики у галузі освіти дорослих зокрема (Knoll, 1972, s. 141). У висновках конференції наголошувалося на тому, що головне кредо освіти дорослих засноване на інтерпретації демократичного плюралізму, а саме: освіта дорослих спрямована на забезпечення мирного співіснування людей, гармонізації їх інтересів, відношень, вирішенню конфліктів (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 119). Не менш важливим і прогностичним виявилися слова А. Менсбриджа щодо недопустимості сліпого копіювання моделей освіти дорослих інших країн, «оскільки коли одна країна знайомиться із досягненнями іншої, вона повинна чинити опір спокусі сліпого її наслідування, повинна знайти свій власний шлях, враховуючи традиції, особливості середовища, культури своєї країни» (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 115).

Наші розвідки доводять, що організаційно-пошуковий етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих сприяв формуванню усвідомлення важливості та необхідності проведення компаративних досліджень; накопиченню матеріалів різного значення та спрямованості, зокрема: річні звіти WAAE стосовно розвитку освіти дорослих у різних країнах; «портрети» освіти дорослих зарубіжних країн: було підготовлено 23 національних звіти, які містили статистичні дані, опис та теоретичні висновки, динаміку створення і впливу різноманітних рухів тощо; крос-національна рефлексія на специфіку й проблеми освіти дорослих, які стали результатом міжнародних зустрічей та обговорень актуальних питань, зокрема «Освіта дорослих і робочий на виробництві», «Методи освіти дорослих», «Місце радіо в освіті дорослих» тощо; звіти та «подорожуючи» комюніке. Ці документи що готувалися на основі висновків й узагальнень «подорожуючих тьюторів» (Travelling Tutors), яких відправляли закордон з метою отримання власних вражень від організації системи освіти дорослих (Field, Künzel & Schemmann, 2016, s. 117).

Якщо провідною тенденцією суб'єктивно-імпресіоністському етапу було накопичення та опис практичних знахідок в освіті дорослих різних країнах підчас «педагогічних мандрівок», то тенденцією організаційно-пошукового етапу розвитку компаративних досліджень у галузі освіти дорослих стало прагнення поєднання практики і теорії на основі використання методів порівняння і узагальнення.

Таким чином, у емпіричному (ненауковому) періоді були закладені основи для розвитку наукових компаративних досліджень у галузі освіти дорослих. Цьому сприяло накопичення фактологічного матеріалу, початок інституалізації освіти дорослих (поява міжнародних і національних організацій, які займалися збором, систематизацією фактів, спостережень тощо), початок концептуалізації освіти дорослих: визначення поняття «освіта дорослих» Е. Ліндеманом (Lindeman) у 1926 р., за яким «усе життя – це навчання, яке пролонгується впродовж життя і не може закінчуватися» (s. 18), окреслення принципів освіти дорослих (освіта – це пожиттєвий процес, освіта дорослих це непрофесійна освіта, освіта дорослих повинна орієнтуватися на ситуації, а не предмети, основою навчання дорослих є опора на їх досвід) (s. 7), поява ґрунтовних праць, зокрема «батька освіти дорослих» Е. Ліндемана «Значення освіти дорослих» (1926), «Міжнародний аспект освіти дорослих» (1932), Дж. Дьюї «Свобода та культура» (1939) та ін.

Отже, в емпіричному періоді було створено передумови для наступного періоду в розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих – періоду наукових досліджень (друга половина ХХ – початку ХХІ ст.), який охоплював три етапи: концептуалізаційний (50 – 70-ті рр. ХХ ст.), інституалізаційний (70 – 80-ті рр. ХХ ст.), трансформаційний (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.).

На думку багатьох дослідників, провідною характеристикою означеного періоду є концептуалізація компаративістики у галузі освіти дорослих, яку пов'язують із проведенням Всесвітніх конференцій з освіти дорослих у 1949 р. в Ельсінорі (Данія) та у 1960 р. у Монреалі (Канада). Вони зацентували на важливості порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, необхідності розвитку цього напрямку порівняльних досліджень в освіті. Відповідно до рішень конференцій, у 1966 р. було проведено першу міжнародну конференцію з проблем компаративістики у галузі освіти дорослих у Ексетерському університеті (США). Фінальний документ конференції підготовлено А. Ліврайтом та Н. Хайгудом (Liveright & Haygood, 1968), в якому наголошувалося на необхідності розроблення концептуальної моделі таких досліджень з метою визначення спільних і відмінних рис, підходів у системах освіти дорослих. У моделі необхідно представити теорії, концепції, інституції, законодавчу та фінансову підтримку, особливості змісту освіти, технологій навчання, досягнення і проблеми (1968, s. 37). Окрім того, Ексетерська конференція зосереджувалася на міжкультурному порівнянні з метою «запропонувати важливі гіпотези щодо розвитку освіти дорослих та посилити ефективність планів та програм дій в різних країнах» (s. 11).

З-поміж інших заходів, які мали вплив на здійснення порівняльних і міжнародних досліджень у галузі освіти дорослих, відзначимо конференції Міжнародного Конгресу університетів освіти дорослих (Монреаль, 1970; Аккра, 1976), Міжнаціональну конференцію з порівняльних студій у галузі освіти дорослих (Вашингтон, 1975) та Міжнародну конференцію з порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (Пагуош, Канада, 1970), що організовані Дж. Кіддом (Kidd) – канадськимученим-педагогом, одним із перших дослідників-компаративістів у галузі освіти дорослих. За Кіддом (Kidd, 1975), порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих найбільшу вагу мають при реформуванні системи освіти, тому повинні вивчати міжнародний досвід з проблемних питань (s. 18), серед яких, на думку А. Рєгінса (Ragins, 1989), провідними є порівняння освітніх потреб, законодавчого та фінансового забезпечення (s. 58).

Наступною визначальною подією другого періоду стала Нордборзька конференція (Нордборг, Данія, 1972), на якій виступив з промовою відомий компаративіст Дж.З.Ф. Бірідей (Bereday, 1973). Він акцентував увагу на тому, що існує тісний взаємозв'язок між педагогічною компаративістикою і компаративістикою у галузі освіти дорослих, тому рекомендував використовувати інструментарій порівняльної педагогіки, але підходити до його використання вдумливо (1973, s. 35). Глобальний підхід, на думку Дж. Бірідея, має великі потенційні можливості, проте необхідно враховувати комплекс чинників впливу і лише тоді приймати рішення щодо використання макроаналітичного описового чи мікроаналітичного емпіричного або глобального підходів (1973, s. 42).

Привертають увагу рекомендації Нордборзької конференції щодо необхідності враховування відмінностей у навчанні дорослих: прагнення інновацій, відношення до реальної ситуації, актуальність знань; забезпечувати комунікацію андрагогів та вчених; здійснювати міждисциплінарні дослідження (Charter & Siddiqui, 1989, s. 11).

Отже, концептуалізаційний етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих ознаменував перехід до наукових досліджень, визначення сутності компаративістики у галузі освіти дорослих, її предмету, методів та підходів дослідження. Це знайшло відображення в ґрунтовних працях А. Чартера (Charter, 1992), Г. Бірідея (Bereday, 1973), Дж. Кіда (Kidd, 1975), Д. Савичевич (Savicevic, 2003) та ін.

На нашу думку, ґрунтовно розкриває сутність порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих А. Чартер (Charter, 1992), за яким такі дослідження повинні містити: аналіз теорій, принципів, методології; мати один чи більше аспектів порівняння з метою визначення подібного й відмінного. Порівняльне дослідження, що стосується однієї країни, повинне базуватися на порівнянні двох чи більше її аспектів, а міжнародне порівняльне дослідження – здійснювати порівняння не менш ніж двох аспектів у двох чи більше країнах (1992, s. 6). У цьому контексті заактуалізуємо точку зору Н. Ханса (Hans, 1989) який вважав, що використання методу порівняння призводить до «відкриття основних принципів, які забезпечують розвиток національних систем освіти» (s. 47); В. Маллісона (Mallison, 1975), який визначав порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих як такі, що «класифікують проблеми відповідно до їх важливості і показують можливості їх вирішення» (s. 23); М. Елкіна (Alkin, 1992), який розглядав компаративні дослідження як складову освіти дорослих, що відповідає інтересам суспільства і здатна пояснити економічні,

соціальні, культурні, політичні аспекти освіти дорослої людини у різних країнах (s. 31).

Згідно з дослідженнями С. Беннетт, Дж. Кідда, Дж. Куліч (Bennett, Kidd & Kulich, 1975), основними цілями порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих є: поінформованість про історичні витоки, особливості освітніх систем інших країн та визначення можливості щодо виконання ними соціальної функції; пояснення сучасних подій та визначення перспектив розвитку; поглиблення розуміння технологій, форм, методів навчання дорослих в інших країнах; визначення можливостей застосувати зарубіжний досвід із урахуванням національного контексту (1975, s. 9).

Зауважимо, що результати порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих слугують основою загальних рекомендацій щодо формування освітньої політики у галузі освіти дорослих на міжнародному рівні.

Результати вивчення численних наукових досліджень (С.Андерсон (Anderson, 1977), Дж. Бірідей (Bereday, 1964), Дж. Брон (Bron, 1987), Дж. Кнолл (Knoll, 2000), С. Оні (Oni, 2005), Д. Сіддікві (Siddiqui, 1993), А. Чартер (Charter, 1981) та ін.) дозволяють виокремити основні методологічні підходи у порівняльних дослідженнях у галузі освіти дорослих, серед яких провідними є історичний, науковий, соціологічний.

Історичний підхід у порівняльних дослідження з освіти дорослих має визначальне значення, оскільки «розвиток суспільства, його унікальність базується на його традиціях, історичних коренях» (Oni, 2005, s. 245). На думку І. Кендела (Kandel, 1955), зазвичай, цілі освіти більш-менш є схожими, проте шляхи їх досягнення зумовлені відмінностями в історичному розвитку, культурі, традиціях (1955, s. 43). Тому з метою оцінювання сучасні події та виявлення аспектів функціонування системи освіти дорослих у країні, необхідно дослідити її генезу, визначити передумови та вплив економічних, політичних, культурних чинників на її розвиток.

Науковий підхід у порівняльних дослідження з освіти дорослих базується на методі порівняння, без якого «думати логічно неможливо» (Swanson, 1971, s. 53). Завдяки методу порівняння стає можливим визначення спільного й відмінного, загального і специфічного у досліджуваних системах освіти дорослих. Серед різновидів методу порівняння відзначимо зіставний метод, що сприяє розкриттю сутності досліджуваного явища, проблеми; типологічний метод, що дозволяє пояснити схожість подібними умовами розвитку та функціонування; генетичний метод, що допомагає пояснити схожість явищ спільністю у їх походженні; метод

рецепції, що спрямовується на визначення взаємовпливів та взаємозумовленості явищ, факторів, чинників.

Привертає увагу запропонований Дж. Бірідеєм (Bereday, 1964) метод багаторівневого порівняння, що відбувається на двох рівнях, і дозволяє гармонійно виявляти схожість та відмінність систем освіти. На макрорівні відбувається порівняння декількох систем освіти, а на мікрорівні аналізу підлягає лише одна освітня система (s. 37).

Якщо у першому донауковому (емпіричному) періоді домінуючими методами дослідження були описові, то у періоді наукових досліджень активно почали використовуватися проблемні методи, започатковані Б. Холмзом, який вважав їх науково обґрунтованими, такими, що «дозволяють досліджувати специфічні проблеми освіти в різних країнах з метою осмислення, пояснення і прогнозування» (Локшина, 2011, с. 7; Mattheou, s. 63). У цьому контексті слухним є зауваження І. Кендела (Kandel, 1955) що цінність проблемного методу порівняння у компаративних дослідженнях полягає у можливості не тільки визначати фактори, причини виникнення певних проблем чи специфічних особливостей, а й порівнювати їх, визначати спільне і відмінне та знаходити пояснення й шляхи вирішення (s. 62).

Запорукою отримання об'єктивного результату порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих є використання соціологічного підходу, який дозволяє досліджувати освіту дорослих в країнах як спеціалізований соціальний інститут, визначати її функції та взаємозв'язок з іншими соціальними інститутами, виокремлювати критерії порівняння, розглядати освіту дорослих через призму складних соціальних зв'язків. На думку В. Маллінсона (Mallison, 1975) соціологічний підхід акцентує увагу на здібностях, потребах дорослого, його цінностях та мотивах (s. 65).

Інституалізаційний етап у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих позначений появою нових та активною діяльністю вже існуючих інституцій, серед яких Товариство порівняльної і міжнародної освіти (Comparative and International Education Society, CIES, 1956 p.), Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (International Society for Comparative Adult Education, ISCAE, 1960 p.), Товариство порівняльної освіти в Європі (Comparative Education Society in Europe, CESE, 1961 p.), Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (World Council of Comparative Education Societies, WCCES, 1970 p.), Міжнародна Рада з освіти дорослих (International Council of Adult Education, ICAE, 1973 p.), Комітет з викладання та дослідження у галузі компаративістики у галузі освіти дорослих (Committee for the Study and Research in Comparative Adult

Education, CSRCAE, 1987 p.) і національні товариства порівняльної освіти та порівняльної освіти дорослих. З-поміж останніх – Американська асоціація освіти дорослих та неперервної освіти (American Association for Adult and Continuing Education, AAACE, 1954 p.), Канадська асоціація освіти дорослих (Canadian Association for the Study of Adult Education, CASAE, 1981 p.), Європейська Рада з досліджень у галузі освіти для дорослих (European Society for Research in the Education of Adults, ESREA, 1991 p.), Консорціум з північноамериканської вищої освіти (Consortium for North American Higher Education Collaboration, CONANEC), Північноамериканський центр для розвитку співробітництва (The North American Center for Collaborative Development, NACCD, 2016 p.), Міжнародна асоціація для неперервної освіти і навчання (International Association for Continuing Education and Training, IACET, 1990 p.) та ін. Вони відігравали особливу роль у розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, визначаючи основні напрями розвитку освіти дорослих у світі та окремих країнах, що сприяло розширенню проблемного поля досліджень (пошук гармонійного співвідношення національного і міжнародного, шляхів підвищення ефективності національної системи освіти дорослих, тощо).

Як переконують результати наших досліджень, суттєвий вплив на розвиток порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих мала реалізація організаціями дослідницьких проектів, зокрема, таких як: «Організація, зміст та методи освіти дорослих» (1973–1977 pp.), що дозволив визначити та порівняти вплив на освіту дорослих соціально-економічних, політичних, культурних чинників у різних країнах; «Розвиток освіти дорослих» (1977–1980 pp.), що був спрямований на порівняльний аналіз освітньої політики у галузі освіти дорослих; «Освіта дорослих та розвиток громади» (1982–1986 pp.), за яким було здійснення порівняння розвитку громад у різних країнах, доведено важливість міжнародного співробітництва; «Освіта дорослих та соціальні зміни» (1988–1993 pp.), який довів вплив і значення освіти дорослих на вирішення проблем маргінальних груп та інших проектів і програм.

Трансформаційний етап розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих характеризується полівимірністю, багатоаспектністю, що зумовлюється процесами глобалізації, інтеграції, інформатизації. На думку М. Брейя (Bray, 2003), глобалізація потребує змін у геополітичній картографії, під її впливом з'являються нові глобальні ефекти в освітній політиці й практиці» (s. 219). Це вимагає від компаративістики нового мислення, нових інтерпретаційних концепцій, контекстів дослідження. Основою

компаративістики у галузі освіти дорослих стає міждисциплінарний підхід, кросс-національний аналіз, багатовимірність контексту дослідження. Це зумовлює необхідність її реконцептуалізації.

Зауважимо, що реконцептуалізація педагогічної компаративістики розпочалася на початку XXI ст. Зміни стосувалися: аналітичних меж дослідження, що спостерігаються в урахуванні міжнародного контексту при вивченні національних систем освіти (і освіта дорослих не є винятком); компонентів аналізу (за словами М. Брейя, нова геополітична картографія відстежує потоки глобальних ефектів і моделей імітації, домінування певних контекстів глобалізації в освіті (Bray, 2003, s. 220); підходів до предмету дослідження, який розглядається у контексті транснаціональної, міжнаціональної освіти; форми ідентичності (Marginson, Mollis, 2001, s. 597; Тагунова, 2017, с. 45).

Отже, трансформаційний етап у порівняльних дослідженнях у галузі освіти дорослих характеризується суттєвими змінами концептуальної моделі та методичних аспектів. Якщо у другій половині XX ст. андрагогічна компаративістика як і педагогічна компаративістика орієнтувалася на загально визначені вимоги до проведення порівняльних досліджень виходячи, зазвичай, з позицій біхевіоризму, то у XXI ст. складно означити домінуючий підхід, оскільки актуальним стає плюралізм підходів. На думку Н. Смелзера (2014), сучасна методологія порівняльного аналізу опирається на всі підходи та методи: кількісні й якісні, об'єктивні і суб'єктивні, на весь інструментарій різних наук задля забезпечення кращого розуміння та пояснення досліджуваних явищ і процесів (с. 6). Такий міждисциплінарний підхід дозволяє здійснювати порівняльні дослідження у глобальному і національному контексті, «ставити когнітивні й прагматичні цілі, для пошуку адекватних засобів вирішення існуючих проблем» (Noah, Eckstein & Foster, 1998, s. 82).

Особливе значення набуває діяльність міжнародних організацій у розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих. «Зонтичною» організацією можна вважати Міжнародне товариство порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих (International Society for Comparative Adult Education, ISCAE), метою діяльності якого є підвищення інформованості та усвідомлення суспільством цінності порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих, підвищення їх якості та поширення результатів. Вже на першій конференції ISCAE, яка проходила у 1995 р. (м. Бамберг, Німеччина) наголошувалося на необхідності створення теоретико-методологічної бази, розширення мережі досліджень. Наступні конференції (м. Радовліца,

Словенія, 1998 р.; Сент-Луїс, Міссурі, США, 2002 р.; Бамберг, Німеччина, 2006 р.; Лас-Вегас, Невада, США, 2012 р.; Вюрцбург, Німеччина, 2017 р.) були присвячені важливим напрямом компаративістики у галузі освіти дорослих, зокрема, аналізу теорій, принципів, статистичних даних, їх інтерпретації, порівнянню законодавчої бази, механізмів фінансування, моделей систем освіти дорослих тощо. Їх висновки засвідчували необхідність та доцільність порівняльних досліджень у галузі освіти задля виявлення можливостей екстраполяції позитивного зарубіжного досвіду.

Не менш значущою за своїми висновками та напрацюваннями є Міжнародна конференція «Міжнародні порівняльні дослідження у галузі освіти дорослих: міждисциплінарні та крос-національні підходи» (Бонн, 2016), яка закликала дослідників до багаторівневого міждисциплінарного аналізу у порівняльних дослідженнях на основі проблемного підходу з урахуванням впливу глобалізаційних та інтеграційних процесів.

У цьому контексті були реалізовані такі проекти: «Порівняльний аналіз регіональної політики освіти дорослих» (Comparative Analysis of Regional Policies for Adult Learning – REGIONAL, 2014–2015 pp.), «Порівняльні студії в освіті дорослих та освіти впродовж життя» (Comparative Studies on Adult and Lifelong Learning – COMPALL, 2014 p.), «Європейські студії та дослідження в освіті дорослих» (European Studies and Research in Adult Learning and Education – ESRALe, 2013–2015 pp.) та ін.; кожен рік працює Міжнародна зимова школа порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих і освіти впродовж життя, яка об'єднує андрагогів і дослідників на глобальному рівні, створює умови для їх співпраці та міжнародної мобільності.

У розвитку компаративних досліджень у галузі освіти дорослих мають значення міжнародні бази даних із глобальних проблем освіти дорослих, зокрема, ALADIN (The Adult Learning Documentation and Information Network), яка була створена у 1997 р. під егідою Інституту неперервної освіти ЮНЕСКО (UIL). На нашу думку, документи, книги, результати досліджень, статистичні дані тощо є невичерпною джерельною базою для науковців – компаративістів у галузі освіти дорослих.

Зазначимо, що на трансформаційному етапі розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих виходять ґрунтовні монографічні дослідження таких науковців, як і Дж. Рішменн, Др. Брон (Reischmann, Bron, 1998), М. Мілана, Т. Несбіт (Milana & Nesbit, 2015), Дж. Філд, К. Кензел, М. Шемменн (Field, Künzel & Schemmann, 2016), М. Словей (Slowey, 2016) та ін., в яких розкриваються теоретико-методологічні аспекти,

визначаються перспективи розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих.

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: компаративістика у галузі освіти дорослих – новий перспективний напрям порівняльних досліджень в освіті, який тісно пов'язаний та зумовлений розвитком освіти дорослих і порівняльної педагогіки. У її розвитку доцільно виокремлювати два періоди: емпіричний (донауковий) (друга половина XIX – перша половина XX ст.) та період наукових досліджень (друга половина XX – початок XXI ст.). Провідними тенденціями донаукового періоду є тенденції емпіричного спостереження, стихійного збору окремих даних про здійснення навчання дорослих у різних країнах під час «освітніх» мандрівок; заснування перших неурядових організацій освіти дорослих, які займалися підготовкою звітів, аналізом, порівнянням накопичених фактів і даних, організацією конференцій тощо; усвідомлення важливості порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у зв'язку з процесами концептуалізації й інституалізації в освіті дорослих, оскільки розширення емпіричної бази сприяло обґрунтуванню нових концепцій, підходів, моделей в освіті дорослих.

Тенденціями періоду наукових досліджень є тенденції концептуалізації, яка виявляється у розробленні теоретико-методологічних підходів, підтримці системних уявлень у порівняльних дослідженнях, розкритті сутності та специфіки тощо; інституалізації, яка позначена появою нових та активною діяльністю вже існуючих інституцій стосовно порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих; трансформації, яка характеризує суттєві зміни у концептуальній моделі та методичному аспекті, що зумовлені впливом глобалізаційних процесів на розвиток освіти дорослих, зокрема, актуалізація міждисциплінарного підходу, плюралізму у підходах та методах, урізноманітнення дослідницьких пошуків. Визначальною характеристикою методології компаративістики у галузі освіти дорослих є екстраполяція наукового знання, її міждисциплінарний та плюралістичний характер; предметом – є генеза, тенденції і закономірності розвитку освіти дорослих на глобальному, регіональному і локальному рівнях, можливості взаємозбагачення національних систем освіти дорослих; завданням – дослідження освітніх явищ, подій і фактів стосовно освіти дорослих з урахуванням історичних, соціально-економічних, соціально-культурних, політичних аспектів, визначення подібного й відмінного у системах освіти дорослих у двох або декількох країнах, регіонах або в глобальному масштабі.

Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору визначення особливостей проведення порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих у різних країнах.

АНОТАЦІЯ: Визначено особливості становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих крізь призму розвитку освіти дорослих і порівняльної педагогіки. Простежено її генезу, проаналізовано підходи до періодизації, визначення її предмета, завдань, мети, напрямів досліджень. Розроблено й обґрунтовано періодизацію становлення та розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих, критеріями якої стало розмежування знання про компаративні дослідження у галузі освіти дорослих на ненаукове й наукове, демаркація науково-педагогічного і ненаукового педагогічного знання, динаміка їх взаємодії та перетворення. Досліджено динаміку змін тенденцій від емпіричного спостереження, стихійного збору окремих даних про здійснення навчання дорослих у різних країнах під час «освітніх» мандрівок до тенденцій концептуалізації, інституалізації, трансформації. Наголошено на важливості й перспективності розвитку компаративістики у галузі освіти дорослих у сучасному глобалізованому суспільстві.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освіта дорослих, порівняльні дослідження в освіті, компаративістика у галузі освіти дорослих, періодизація, концептуалізація, інституалізація, трансформація

ABSTRACT: The article deals with peculiarities of establishment and development of comparative adult education taking into account development of adult education and comparative pedagogics. Its genesis is traced, approaches to periodization, tasks, aim, directions of research are analyzed. Periodization of comparative studies is worked out and proved; criteria of periodization are division of knowledge on comparative adult education into scientific and non-scientific, division of scientific pedagogical and non-scientific pedagogical knowledge, dynamics of their interaction and conversion. Dynamics of tendencies changing from empiric observation, collection of certain data about adult education in different countries during educational trips to tendencies of conceptualization, institutionalisation and transformation is traced. Importance and prospects of comparative adult education in modern globalized society is stressed.

KEYWORDS: adult education, comparative education, comparative adult education, periodization, conceptualization, institutionalisation, transformation

Bibliography

- Alkin, M.C. (1992). *Encyclopedia of Educational Research*. 6th Edition. (pp. 31). New York: Macmillan Publisher.
- Anderson, C.A. (1977). Comparative education over a quarter century. Maturity and challenges. *Comparative Education Review*, 21, 415–418.

- Anweiler, O. (1999). Comparative education an internalization of education. *Comparative education review*, 13 (2), 109–114.
- Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Methods in Education*. New York: Reinhart, Holt and Winston.
- Bray, M. (2003). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Policy Futures in Education*, 1(2), 209–224.
- Bron, Jr. (1987). *Five pitfalls in comparative adult education inquiry*, Paper presented at the International Conference on Comparative Adult Education, Oxford, UK, 6–9 July.
- Busel, V.T. (Red.). (2005). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* (z dod. i dopov.). Kyiv; Irpin: Perun.
- Charter, A.N.& Siddiqui, M. (1989). *Comparative Adult Education: Stateof the Art with Annotated Resource Guide*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Charters, A.N. (ed.) (1981). *Comparing Adult Education Worldwide*. Sar. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Charters, A. (1992). *Comparative Studies in Adult Education--A Review*; Paper presented at the World Congress of Comparative Education, 8th, Prague, Czechoslovakia, June 1992.
- Cowen, R., Andreas, M. & Kazamias, M. (Eds.). (2009). *International Handbook of Comparative Education*. Part One. London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg.
- Field, J., Künzel, K. & Schemmann, M.(2016). *International Comparative Adult Education Research. Reflections on theory, methodology and future developments*. In M. Schemmann (Ed.) *International Yearbook of Adult Education* (pp. 119–133), 39, Cologne: University of Cologne.
- Hans, N. (1989). *Comparative Education*, 3th ed. London: Routledge and Kegan Paul Publisher.
- International Society for Comparative Adult Education (ISCAE)*. Retrieved from <http://www.iscae.org/index.htm>.
- Kandel, I.L. (1955). *The New Era in Education: A Comparative Study*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kidd, J.R. (1975). Comparative adult education. The first decade. In Bennett, Cliff, Kidd, J. Roby & Kulich, Jindra (Eds.). *Comparative studies in adult education*. An anthology. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Knoll, J. (1989). Comparative adult education from Nordborg (1972) until today. *International Journal of Lifelong Education*, 8(2), 139–149.

- Knoll, J.H. (2000). Development and Fundamental Principles of International and Comparative Adult Education Research. *Adult Education and Development*, 54, 29–41.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. (1989 edition), Norman, OK: Harvest House, Ltd.
- Liveright, A.A. & Haygood, N. (1968). *The Exeterpapers: report of the first conference on the comparative study of adult education*. Boston: CSLEA.
- Lokshyna, O. (2011). Tendentsiia yak katehoriia porivnialnoi pedahohiky. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 2(8), 5–14.
- Mallison, V. (1975). *An Introduction to the Study of Comparative Education*. 4th Edition. London: Heinemann.
- Marginson, S. & Mollis, M. (2001). The Door Open and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of Comparative Education for a Global Millennium. *Comparative Education Review*, 45 (4). 581–615.
- Milana, M. & Nesbit, T. (Eds) (2015). *Global perspectives on adult education and learning policy*. New York, NY: Basingstoke, HPH.
- Noah, H.J., Eckstein, M.A. & Foster, P.J. (1998). *Doing Comparative Education: Three Decades of Collaboration*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre (CERC).
- Ohiienko, O.I. (2014). Metodolohiia porivnialnykh doslidzhen u haluzi osvity doroslykh. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(9), 45–153.
- Oni, C. (2005). Comparative Adult Education: The Nature and Approaches. *Journal of social science*, 11(3), 243–248.
- Ragins, C. (1989). *Comparative Method – Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
- Reischmann, J. & Bron, Jr.M. (Eds.) (1998). *Comparative Adult Education 2008: Experiences and Examples*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Savicevic, D. (2003). *Komparativna andragogija*. Beograd, Serbia: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Beogradu.
- Siddiqui, D.A. (1993). Comparative adult education research: methods and materials. *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 139–146.
- Slowey, M. (Ed.). (2016). *Comparative Adult Education and Learning: authors and Texts*. Firenze: Firenze University Press.
- Smelzer, N.D. (2004). O komparativnom analize. mezhdistsiplinarnosti i internatsionalizatsii v sotsiologii. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, 11, 3–12.
- Swanson, G. (1971). *Framework for Comparative Research: Structural Anthropology and Theory of Action: Essay in Trends and Applications*. Berkeley: University of University of California.

Tahunova, Y.A. (2017). Pedahohycheskaia komparatyvystyka v kontekste poniatyi y podkhodov sovremennoi nauky. *Otechestvennaia y zarubezhnaia pedahohyka*, T. 1, 4 (41), 41–53.

Titmus, C.J. (Ed.). (1989). *Lifelong Education for Adults*. New York: Pergamon.

Ірина Литовченко

ORCID ID: 0000-0002-8578-3985

АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД РОЗБУДОВИ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ У США: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ

DOŚWIADCZENIE AMERYKAŃSKIE W BUDOWANIU EDUKACJI
KORPORACYJNEJ W STANACH ZJEDNOCZONYCH:
MOŻLIWOŚCI WYKORZYSTANIA NA UKRAINIE

AMERICAN EXPERIENCE IN CORPORATE EDUCATION DEVELOPMENT:
OPPORTUNITIES FOR USE IN UKRAINE

1. Вступ

Сучасні соціально-економічні реалії, перехід до економіки знань, євроінтеграційні прагнення України зумовлюють необхідність вивчення кращих зразків зарубіжного досвіду корпоративної освіти, ретельного аналізу їх та можливостей використання у вітчизняній освітній практиці.

Проблемам розвитку корпоративної освіти присвячено дослідження цілої низки вчених (М. Allen (2010); С. Argyris (1990); Н. Бідюк (2009); Е. Blass (2005); Л. Cremin (1988); Р. Davenport (2006); Р. Drucker (2008); Л. Лук'янова (2011); Н. Ничкало (2008); О. Огієнко і О. Чугай (2017); Н. Пазюра (2014); Р. Senge (1990) та ін.).

З огляду на це метою нашого дослідження є порівняльний аналіз різних аспектів функціонування корпоративної освіти у США і в Україні та окреслення можливостей використання американського досвіду в розбудові системи корпоративної освіти в Україні.

2. Витоки корпоративної освіти у США та Україні

На нашу думку, таке порівняння доцільно розпочати з аналізу історичного аспекту розвитку досліджуваного нами явища, оскільки специфіка формування й розвитку корпоративної освіти залежить від змін у соціальній структурі суспільства, що відбуваються під впливом науково-технічного прогресу, макроекономічних процесів, постійних реформ політичних систем держав. У цьому контексті необхідно зазначити, що й Україна, і Сполучені Штати мають тривалу історію і багатий досвід розвитку корпоративної освіти, оскільки в обох країнах вона зародилася фактично разом із зародженням державності. Найстарішою та найбільш традиційною її формою було учнівство, коли знання, навички й досвід передавалися досвідченими працівниками менш досвідченим колегам безпосередньо у процесі виконання певної роботи. Саме в режимі учнівства навчали ремесел та землеробства один від одного від корінних народів перші англійські переселенці, що прибули до нового американського континенту в 1607 р. Так само навчалися вести господарство ще в часи Київської Русі наші далекі предки. Проте процес подальшого становлення корпоративної освіти мав суттєві відмінності у США та Україні, оскільки умови, у яких він відбувався у цих двох країнах, були різними.

Важливим у контексті нашого дослідження є аналіз процесу інституалізації корпоративної освіти, адже в процесі історичного розвитку вона набувала різних форм – від простих соціальних практик передачі накопиченого общинного й сімейного соціального-трудового досвіду до складного організованого соціального інституту, який виконує функцію соціально-економічного чинника розвитку суспільства. Важливим фактором інституалізації у Сполучених Штатах була промислова революція, що відбулася в середині XVIII ст. і принесла значні досягнення в галузі машин та техніки, які потребували постійного вдосконалення учнівства, оновлення його змісту й форм. Переміщення виробництва товарів із дому чи приватної майстерні на фабрику, запровадження конвеєрних ліній та подальший швидкий розвиток промисловості вимагали від кожного робітника нових знань і вмінь, які традиційна система учнівства більше не могла забезпечити. Так, вкінці XIX – на початку XX ст. у США починають виникати перші корпоративні школи та перші спроби наукового обґрунтування навчання на виробництві.

Україна з XVIII до початку XX ст., у період, коли закладалися основи корпоративної освіти у США, була поділена між Російською, Австро-Угорською імперіями, Польщею та Румунією. Соціально-економічні умови

в Україні в цей час були дуже складними, оскільки для цих країн вона була лише сировинним придатком, у економічному розвитку якого вони не були зацікавлені. Лише в 1861 р. було скасовано кріпацтво, яке дуже гальмувало розвиток промисловості й сільського господарства. І хоча мануфактурне виробництво, незважаючи на всі несприятливі умови, досягло в першій третині XIX ст. значних успіхів, говорити про здійснення в цей час масштабної промислової революції в Україні немає підстав. А отже, у нашій країні вона не стала таким потужним стимулом до початку активного процесу інституалізації корпоративної освіти, як в Америці. Однак певні паралелі в розвитку цієї галузі у двох країнах провести можна. Як і в США, в Україні на початку XX ст. виникають перші заклади професійної освіти – промислові училища. Проте вони не є корпоративними, як у Сполучених Штатах, а функціонують у складі системи нижчої професійної освіти, яка в період 1920–1929 рр. перебувала в стадії формування.

3. Корпоративна освіта в період інформаційного суспільства

Наступний поштовх до розвитку корпоративна освіта в обох країнах дістала в другій половині XX ст., що було пов'язано з переходом до постіндустріального чи інформаційного суспільства. Проте, якщо у США в цей період, який називають «ерою освіти дорослих», вона зазнала бурхливого розвитку й виокремилася в окрему, самостійну, потужну галузь, то в Україні корпоративна освіта ще не стала окремим сегментом. Відповідно завдання підготовки кадрів для господарської сфери в цілому покладалося на професійно-технічну освіту. Отже, в наш час з усвідомленням того, що в сучасних умовах інформаційної економіки професійна освіта не може самотужки, без участі підприємств забезпечити потреби в кадрах із необхідною кваліфікацією, в Україні гостро постає проблема пошуку шляхів розвитку корпоративної освіти, яка зараз лише розпочала процес свого формування як окремої галузі і зможе задовольняти потреби сучасної економіки лише тоді, коли перетвориться на потужний соціально-економічний інститут, як, наприклад, у США, де учнівський контингент цього освітнього сегменту значно перевищує за чисельністю контингент студентів традиційних навчальних закладів, а його основна мета – максимально наблизити професійну освіту до потреб конкретних організацій.

Ефективний розвиток корпоративної освіти можливий лише за умови теоретичного обґрунтування цього феномену, що зумовлює необхідність порівняльного аналізу концептуального аспекту її функціонування.

Американські вчені зробили надзвичайно вагомий внесок у науково-методичне забезпечення розвитку корпоративної освіти на основі вивчення процесів навчання в організаціях, чинників, що визначають можливості їхньої адаптації, структур, принципів та характеристик організації, які сприяють колективному навчанню. Особливу роль в теорії корпоративної освіти відіграє концепція організації, що навчається, П. Сенге (Senge, 1990), якого вважають стратегом століття та одним із тих, хто найбільше вплинув на спосіб ведення бізнесу в наш час. Ще однією основоположною концепцією, на якій базується теорія корпоративної освіти, є концепція навчання за типом «одинарної петлі» (single-loop learning) та «подвійної петлі» (double-loop learning) К. Аргіріса (Argyris, 1990). Відповідно до цієї теорії здатність до рефлексії та критичного мислення – це необхідна умова навчання за типом «подвійної петлі» й унікальна риса організації, що навчається.

Вітчизняні науковці також досліджують актуальні проблеми розвитку корпоративної освіти, розглядаючи їх у контексті професійної освіти та освіти дорослих (О. Аніщенко (2010); Н. Бідюк (2009); Л. Лук'янова (2011), О. Матвієнко (2002); Н. Ничкало (2008); О. Огієнко і О. Чугай (2017); Н. Пазюра (2014); А. Сбруєва (2015) та ін.). Доробок американських і українських науковців може стати важливим доповненням та джерелом нових ідей для розвитку теорії і практики нової освітньої галузі в Україні.

Важлива роль у розвитку корпоративної освіти належить державі, тому, на нашу думку, адміністративно-управлінський аспект, зокрема законодавче забезпечення функціонування цього освітнього сегменту, заслуговує на окрему увагу в нашому порівняльному аналізі. У США діє ціла низка нормативно-правових актів та програм, які всіляко сприяють розвитку корпоративної освіти й заохочують бізнесові структури та навчальні заклади брати активну участь у цьому процесі. Активна політика федерального уряду щодо комплексної підтримки професійної освіти дорослих почала формуватися відразу після Другої світової війни. На різних етапах законодавчі документи та програми урядової підтримки мали різне змістове спрямування, але вони завжди відображали вимоги часу й відповідали потребам суспільства. Із повоєнного періоду неперервна професійна освіта, яку надавали та спонсорували організації для своїх працівників, стала ключовим атрибутом американського суспільства, інструментом забезпечення соціальної справедливості. Ще в 1960-х рр. відповідальність за належний професійний рівень працівників узяли на себе уряд, роботодавці та громадськість, які відтоді повністю контролюють

корпоративну освіту в країні, забезпечуючи неперервне навчання працівників протягом усього життя. У Сполучених Штатах також в 1960-х років на законодавчому рівні було закріплене соціальне партнерство між державою та приватним бізнесом, що стало засобом усунення суперечностей між освітою та ринком праці, механізмом розвитку та адекватного функціонування системи освіти дорослих. Провідною тенденцією розвитку корпоративної освіти у США є її капіталізація, оскільки компанії вкладають усе більше й більше коштів у навчання своїх працівників.

Як показало наше вивчення, в Україні також було ухвалено низку важливих законодавчих та нормативно-правових актів, що регулюють розвиток професійної освіти, зокрема: закони, постанови Верховної Ради, укази Президента, постанови і розпорядження Кабінету Міністрів, а також доктрини, концепції, стратегії тощо. І хоча не всі вони є досконалыми, ухвалення багатьох із них відбувалося зі значним запізненням. У порівнянні зі Сполученими Штатами Америки, не всі їхні положення реалізуються належним чином на практиці. Водночас є підстави стверджувати, що процес формування законодавчої бази та єдиної державної політики щодо розвитку корпоративної освіти в нашій країні розпочато. Хоча помітною відмінністю українських адміністративно-управлінських підходів є те, що вітчизняне законодавство спирається переважно на централізовану систему управління й зосереджується в основному на державних професійно-технічних навчальних закладах, практично залишаючи поза увагою професійне навчання персоналу на виробництві.

До важливості цієї проблеми привертає увагу В. Кремень (Національна академія педагогічних наук України, 2016). Він наголошує, що поряд зі значними позитивними трансформаціями за роки незалежності в професійній освіті України, зокрема: запровадження нових організаційно-педагогічних форм підготовки кваліфікованих робітників, оновлення змісту професійної освіти з урахуванням динамічних змін у галузях виробництва, розширення співпраці з роботодавцями тощо, є проблема неповної відповідності якості професійної підготовки фахівців в Україні вимогам сучасного ринку праці. Основні проблеми, наголошує науковець, спричинені збереженням значної централізації в управлінні професійною освітою, недостатньою взаємодією професійних навчальних закладів, роботодавців і науковців у розробленні державних стандартів професійної освіти, недосконалістю механізмів фінансування. Чимало складних проблем накопичилося в організації професійного навчання на виробництві (Національна академія педагогічних наук України, 2016, с. 90).

Наступним важливим аспектом функціонування корпоративної освіти є організаційно-андрагогічний. Результати нашого дослідження свідчать, що ця освітня галузь у США має гнучку, адаптивну, диверсифіковану структуру, яка складається з розгалуженої мережі навчальних закладів та структурних підрозділів організацій, що виконують освітню функцію, професійних організацій, громадських організацій, компаній-виробників комплексного обладнання, інших освітніх провайдерів та корпоративних навчальних програм різноманітного змістового спрямування. Навчання персоналу може здійснюватися внутрішніми силами організації, проте також широко практикується використання аутсорсингових корпоративних освітніх послуг, що є однією з провідних тенденцій сьогодення. Постійно розвиваються та набувають нових форм відносини між компаніями та провайдерами навчання.

Одна з новітніх і найбільш прогресивних форм організації корпоративного навчання у Сполучених Штатах Америки – корпоративний університет, який є окремою стратегічною бізнесовою одиницею в корпорації. Кількість таких закладів та рівень і якість навчальних послуг, які вони надають, стрімко й неупинно зростають, і в наш час корпоративні університети становлять вагомую конкуренцію традиційним закладам вищої освіти.

Наголосимо на широкому діапазоні змістового спрямування корпоративних навчальних програм, постійне оновлення їх у відповідь на нові виклики та посилення ролі промисловості й бізнесу в соціально-економічному й політичному житті країни. До пріоритетних напрямів змісту програм віднесено підготовку менеджерів і вивчення виробничих процесів та операцій компанії, тобто навчання, безпосередньо пов'язане зі сферою діяльності організації. Однією з провідних тенденцій корпоративної освіти у США є «кастомізація» навчальних програм (приведення у відповідність з освітніми потребами споживачів). Важливо зазначити, що розвиток корпоративної освіти має системний та випереджальний характер, його зміст спрямовується на досягнення стратегічної мети й місії організації.

Система корпоративної освіти Америки використовує різноманітний та взаємодоповнюючий арсенал форм, методів і технологій навчання. Ознакою часу є технологізація навчання, поширене використання електронного навчання, у тому числі новітніх мобільних та хмарних технологій, віртуального навчання з викладачем. Приблизно половину навчальних годин становить традиційне (в тому числі аудиторне) навчання

з викладачем і половину – навчання з використанням технологій. Ще одна характерна ознака сучасної корпоративної освіти у Сполучених Штатах – зростання частки інформального навчання працівників завдяки використанню соціальних мереж, Інтернету та Інтранету. Корпоративне навчання в американських компаніях також відзначається значним ступенем контекстності та практикоспрямованості.

Важливою складовою корпоративної освіти у США є система підготовки педагогічного персоналу для роботи в цій сфері, у тому числі бакалаврських та магістерських програм у галузях розвитку й управління людськими ресурсами. У професійному розвитку тренерів важливу роль відіграють професійні організації у сфері корпоративної освіти. Поряд із цим існує багато періодичних наукових видань, в яких висвітлюються останні досягнення науки та практики в цій галузі.

Для організаційно-педагогічного забезпечення корпоративної освіти в Україні, на жаль, поки що не достатня увага приділяється реалізації комплексного підходу, принципів системності та різноманітності форм її організації. Проте в цілому всі зазначені вище тенденції, хоча з істотним відставанням у часі, починають утверджуватися і в нашій державі. Хоча мережа навчальних закладів та структурних підрозділів організацій, які здійснюють корпоративне навчання, ще не є потужною, різнорівневою та розгалуженою, в цілому корпоративне навчання реалізовується в тих самих трьох формах, що й у Сполучених Штатах Америки: внутрішніми силами організацій, шляхом замовлення освітніх послуг у зовнішніх провайдерів, а також поєднанням першої та другої форм. Практика самостійного «вирощування» фахівців із необхідними кваліфікаціями набуває все більшого поширення, зокрема у великих компаніях, де період стажування нових недосвідчених працівників та постійне підвищення кваліфікації досвідчених кадрів здебільшого є обов'язковою умовою прийому в штат або кар'єрного зростання.

Можна стверджувати, що великі компанії виступають авангардом у цій сфері. Особливо це стосується філіалів великих міжнародних корпорацій, які намагаються забезпечувати однакові стандарти якості освіти для своїх працівників у всьому світі, а отже, слугують взірцем для наслідування для вітчизняних компаній. Так, у найбільш прогресивних компаніях зароджується окрема структура, що має функцію організації та координації всієї навчальної діяльності – корпоративний університет. І хоча в багатьох компаніях в Україні, як і в США, корпоративними університетами часто називають лише комплекси навчальних програм та тренінгів,

діють і такі корпоративні університети, які забезпечують високий рівень освітніх послуг відповідно до сучасних потреб організацій.

Важливе місце на ринку освітніх послуг для бізнесу в Україні посідають консалтингові компанії, що пропонують відкриті й закриті програми навчання, інтенсивні бізнес-тренінги різноманітного змістового спрямування, аналогічного до того, яке надають подібні компанії у США. Ще одним зовнішнім провайдером корпоративного навчання в Україні стають заклади вищої освіти. Поступово утверджується та набуває нових форм соціальне партнерство між сферами бізнесу й освіти, проте воно не має такого масового характеру, як у США, де в ньому задіяні майже всі без винятку освітні заклади, незалежно від розмірів, статусу та спрямування. В Україні партнерські зв'язки з бізнесом мають поки що лише провідні університети, проте цей напрям діяльності набуває все більшої пріоритетності.

Вітчизняна корпоративна освіта поступово розширює арсенал форм, методів і технологій навчання, зокрема впроваджуються технології електронного навчання, дистанційне, мобільне, змішане навчання. Проте в Україні немає системи підготовки педагогічного персоналу для корпоративної сфери й освіти дорослих у цілому, що не може не позначатися на якості та результативності навчання. Вітчизняні тренери ще не мають відповідних умов для підвищення кваліфікації, подальшого професійного зростання й розвитку, як їхні американські колеги, оскільки для цього в нашій країні ще не створено належної матеріально-технічної бази, не засновано дієві професійні організації, ще недостатньо висвітлюються ці проблеми у наукових періодичних виданнях.

4. Можливості творчого використання конструктивних ідей американського досвіду в модернізації української системи корпоративної освіти

Узагальнення результатів наукового пошуку дало змогу виявити позитивні ідеї американського досвіду та обґрунтувати можливості творчого використання їх у модернізації української системи корпоративної освіти за концептуальним, адміністративно-управлінським, організаційно-андрогагічним напрямками.

Отже, за концептуальним напрямом вважаємо за доцільне розробити концептуальні засади розвитку корпоративної освіти з урахуванням національних особливостей, соціально-економічних умов та інших реалій

українського суспільства. Оскільки корпоративна освіта – це складова системи освіти дорослих, то цей напрям повинен базуватися на основних положеннях «Концепції освіти дорослих в Україні», розробленої Л. Лук'яною (2011) на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Актуальним є подальший розвиток міждисциплінарних наукових досліджень, передусім порівняльних, у галузі корпоративної освіти, основним предметом яких є стан, тенденції та закономірності розвитку цієї освітньої галузі.

Адміністративно-управлінські зміни, на нашу думку, пов'язані з необхідністю ухвалення низки важливих нормативно-правових актів. Приєднуємося до думки Л. Лук'янової (2015), що найпершим завданням є визнання освіти дорослих невід'ємною складовою національної системи освіти на державному рівні й, відповідно, розроблення нових підходів до її правового регулювання, розроблення в Україні Закону «Про освіту дорослих» з урахуванням того, що на ринку освітніх послуг для дорослих поряд із державними закладами підвищення кваліфікації, установами, що здійснюють професійну підготовку, перепідготовку і навчання, працюють комерційні структури, громадські організації тощо.

З урахуванням результатів вивчення американського досвіду вважаємо, що в Україні доцільно внести зміни до законодавчих та нормативних актів щодо розвитку персоналу, які передбачають поступове, хоча б часткове переведення системи підвищення кваліфікації та перенавчання працівників на корпоративний рівень. Також важливо розробити й закріпити на законодавчому рівні механізми підтвердження результатів неформального професійного навчання працівників, що сприятиме процесу інституалізації корпоративної освіти в Україні. Вважаємо, що досвід США може бути корисним у процесі створення державних механізмів заохочення до формування дієвої системи соціального партнерства між бізнесовим сектором, освітньою галуззю та органами державного управління. Доцільно створити систему стимулювання розвитку корпоративної освіти з боку держави, яка повинна передбачати механізми заохочення громадян до навчання протягом життя та роботодавців до забезпечення освітніх можливостей своїм працівникам.

Удосконалення взаємозв'язків між ринком освітніх послуг та ринком праці, приведення у відповідність до потреб замовників обсягів, напрямів та якості професійного навчання протягом життя вимагає політики децентралізації в управлінні професійною освітою. Як слушно пропонує Н. Ничкало (2015), необхідно розробити регіональні програми розвитку

людського капіталу, професійної підготовки виробничого персоналу з урахуванням сьогоденних і перспективних потреб регіонального ринку праці в кадрах, а також розробляти і впроваджувати галузеві програми внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу, його професійного навчання, удосконалення і перенавчання на виробництві.

За організаційно-андрагогічним напрямом важливо розширювати структурну мережу провайдерів корпоративної освіти, до якої необхідно більш масово залучати навчальні заклади, структурні підрозділи організацій, що виконують освітню функцію, професійні організації, громадські організації, інших освітніх провайдерів. Також важливо розвивати нові форми відносин між бізнесом та зовнішніми освітніми провайдерами, розширювати варіативну складову навчальних планів закладів вищої освіти шляхом введення спецкурсів із корпоративного навчання та розвитку персоналу, запроваджувати професійну підготовку персоналу для системи корпоративної освіти. У цьому контексті приєднуємося до положення, обґрунтованого О. Огієнко і О. Чугай (2017), щодо необхідності використання адекватних технологій, форм та методів навчання дорослих. Це зумовлює необхідність розпочати ґрунтовну підготовку андрагогічного персоналу. Доцільно запроваджувати бакалаврські, магістерські та докторські програми в галузях освіти дорослих, розвитку та управління людськими ресурсами, вносити андрагогіку до складу основних дисциплін у програмах підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців різних профілів.

Вважаємо, що провайдери освітніх послуг мають приділяти особливу увагу програмам корпоративного навчання, розширенню їхнього змістового спрямування, постійному оновленню, приведенню у відповідність до зростаючих вимог роботодавців. Важливим також є розширення комплексу форм та методів навчання, активне використання новітніх електронних технологій, у тому числі мобільних, хмарних та технологій змішаного навчання.

5. Висновки

Здійснений аналіз дозволив виявити спільні риси у розвитку корпоративної освіти у США та Україні, які залежать від змін у соціальній структурі суспільства, що відбуваються під впливом науково-технічного прогресу, макроекономічних процесів, постійних реформ політичних систем держав. Порівняння стану розвитку корпоративної освіти в цих країнах

уможливлює визначення можливостей творчого використання конструктивних ідей американського досвіду в модернізації української системи корпоративної освіти за концептуальним, адміністративно-управлінським, організаційно-андрагогічним напрямками. Це сприятиме створенню комплексної науково обґрунтованої системи організації професійного розвитку персоналу відповідно до зростаючих вимог роботодавців до рівня професійної компетентності кадрів, а також задоволенню освітньо-культурних потреб, мотиваційних, ціннісних орієнтацій працівників.

До перспективних напрямів подальших досліджень належить аналіз основних тенденцій розвитку корпоративної освіти у США та в Україні.

АННОТАЦІЯ: Висвітлено результати порівняльного аналізу аспектів функціонування корпоративної освіти в США і Україні, виявлено можливості використання прогресивних ідей американського досвіду для розвитку системи корпоративної освіти в Україні. Здійснений аналіз підтверджує наявність спільних рис у розвитку корпоративної освіти в США і Україні, які залежать від змін соціальної структури суспільства, що відбуваються під впливом науково-технічного прогресу, макроекономічних процесів, постійних реформ політичних систем країн. Порівняння стану розвитку корпоративної освіти в США і Україні дає можливості виявити можливості творчого використання конструктивних ідей американського досвіду для удосконалення української системи корпоративної освіти законцептуальним, адміністративно-управлінським, організаційно-андрагогічним напрямками, що сприятиме створенню комплексної науково обґрунтованої системи професійного розвитку персоналу згідно з вимогами працедавців до якості професійної підготовки кадрів, а також задоволення освітньо-культурних потреб і мотиваційно-ціннісних орієнтирів працівників.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: корпоративна освіта, інституалізація, корпоративний університет, корпоративні навчальні програми, США, Україна

ABSTRACT: Our article is devoted to a comparative analysis of various aspects of functioning of corporate education in the United States and Ukraine and outlining the possibilities of using US experience in building corporate education system in Ukraine. This analysis shows some common features of the development of corporate education in the United States and Ukraine depending on changes in the social structure of society which take place under the influence of scientific and technological progress, macroeconomic processes, and the ongoing reforms of political systems of countries. A comparison of the state of development of corporate education in the United States and Ukraine allows us to determine the possibilities of creative use of constructive American experience in the modernization of the Ukrainian corporate education system in conceptual, administrative, managerial, organizational and andragogical directions, which may contribute to the process of creating a comprehensive, scientifically sound system of organization of professional development of employees in line with the growing demands of employers to the

level of professional competence of personnel, as well as satisfaction of educational and cultural needs, motivational, values of employees.

KEYWORDS: corporate education, apprenticeship, institutionalization, corporate university, corporate training program, the USA, Ukraine

Бібліографія

- Аніщенко, О.В. (2010). Навчання дорослих на виробництві: сучасний стан і перспективи. В Н.Г. Ничкало, & Л.Б. Лук'янова (Ред.), *Теорія і практика професійного навчання дорослих у ПТНЗ і на виробництві* (52–67). Київ: Педагогічна думка.
- Бідюк, Н.М. (2009). *Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика*. Хмельницький: ХмЦНТЕІ.
- Лук'янова, Л.Б. (2011). *Концепція освіти дорослих в Україні*. Ніжин: ПП Лисенко М.М.
- Лук'янова, Л.Б. (2015). Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих. В В.Г. Кремень, & М.Ф. Дмитриченко, & Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* (с. 350–359). Київ: НТУ.
- Матвієнко, О.В. (2002). Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 326–330.
- Національна академія педагогічних наук України; Кремень, В. (Ред.). (2016). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ: Педагогічна думка.
- Ничкало, Н.Г. (2008). Педагогіка і психологія праці в контексті розвитку людського капіталу. В І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало (Ред.). *Педагогічна освіти і освіта дорослих: європейський вимір* (с. 30–40). Київ; Хмельницький.
- Ничкало, Н.Г. (2015). Професійний розвиток особистості у контексті неперервності. В В.Г. Кремень, & М.Ф. Дмитриченко, & Н.Г. Ничкало (Ред.), *Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів* (с. 12–23). Київ: НТУ.
- Огієнко, О.І., Чугай, О.Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід*. Київ: Центр учбової літератури.

- Пазюра, Н.В. (2014). *Теорія і практика внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в Японії та Південній Кореї*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Сбруева, А.А. (2015). Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6 (50), 448–461.
- Allen, M. (2010). Corporate universities 2010: Globalization and greater sophistication. *The Journal of International Management Studies*, 5(1), 48–53.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Boston, Mass.: Allyn and Bacon.
- Blass, E. (2005). The rise and rise of the corporate university. *European Industrial Training*, 29 (1), 58–74.
- Cremin, L.A. (1988). *American education: The metropolitan experience 1876–1980*. New York, Cambridge, Philadelphia, San Francisco, Washington, London, Mexico City, Sao Paulo, Singapore, Sydney: Harper & Row Publishers.
- Davenport, R. (2006). Eliminate the Skills Gap. *Training and Development*, 60 (2), 26–35.
- Drucker, P.F. (2008). *Concept of the corporation*. New Brunswick and London: Transaction Publishers.
- Senge, P.M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.

Надія Постригач

ORCID ID: 0000-0002-5433-2938

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

CECHY CHARAKTERYSTYCZNE ROZWOJU EDUKACJI DOROSŁYCH W
REPUBLICIE GRECKIEJ

PECULIARITIES OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT
IN THE REPUBLIC OF GREECE

1. Актуальність дослідження

Освіта дорослих відіграє важливу роль у подоланні основних викликів і загроз, що стоять перед Європою сьогодні. Освіта дорослих, яка є правом людини та її загальним благом, може вплинути на якість життя людей. Стратегія європейської політики у цьому напрямі втілена у Європейській програмі навчання дорослих, яку національні координатори впроваджують у країнах-членах Європейського Союзу (Європейська Асоціація Освіти Дорослих, 2017). У сучасних концепціях вітчизняних учених освіта дорослих розглядається як складова «системи неперервної освіти». Її мета – соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості, за допомогою освітніх програм та шляхом реалізації освітніх послуг упродовж життя» (Лук'янова, 2011, с. 15).

Історичні аспекти становлення і розвитку освіти дорослих в Україні стали предметом дисертаційних досліджень Л. Вовк, О. Мартіросян, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Л. Шинкаренко та ін. Окремі теоретичні засади проблеми висвітлюються у працях О. Аніщенко, О. Барабаш, Л. Березівської, Д. Герцюка, З. Гіптерс, О. Ковальчук, Л. Лук'янової, І. Руснака та ін. Наукові розробки проблем навчання дорослих у контексті порівняльної андрагогіки перебувають у полі зору таких дослідників, як: Д. Антонова, Н. Бідюк, В. Давидова, С. Коваленко, О. Огієнко, І. Сагун, А. Сбруєва, О. Сухомлинська тощо.

Мета статті полягає у виявленні особливостей розвитку освіти дорослих у Грецькій Республіці у XXI ст.; визначенні прогресивних ідей грецького досвіду та з'ясуванні можливостей їх творчого використання у вітчизняній системі освіти дорослих.

2. Виклад основного матеріалу

Як відомо, населення Греції становить 10,934,097 постійних мешканців, з них 5,413,426 – чоловіки і 5,520,671 – жінки (за даними перепису населення 2001 р.). Демографічна ситуація в цій країні не характеризується зниженням кількості народжень, помітним постарінням населення. З 2020 р. у віковій групі від 0-14 років очікується скорочення на 14,9 %, а вікова група старше 65 років становитиме 21 % від загальної чисельності населення. Такий стан враховується в державній політиці щодо неперервного навчання. Освіта і тенденція поширення грамотності в Греції наближаються до європейського орієнтиру 2010 р. щодо часток раннього виключення зі школи. В Аттіці, наприклад, проживає одна третина популяції середнього шкільного віку, показник відсіву зі школи наближається до європейського середнього значення. За даними та оцінками Національної статистичної служби (ESYE), 13,3 % людей віком від 18-24 років дуже рано залишають навчання у школі. Відсів чоловіків склав 17,5 %, жінок – 9,2 %. Останні дані Євростату вказують на необхідність підвищення рівня грамотності серед старших дорослих (65+). Низький рівень грамотності і навичок лічби серед літніх людей може стати проблемою, оскільки недавні політичні рішення стосувалися продовження терміну дії трудового віку (ICF Consulting, 2011).

Значна увага в цій державі приділяється створенню сприятливих умов для розвитку державних органів освіти дорослих. Фінансування ESF значною мірою спрямовується на народну освіту (Popular Education

– Λαϊκή Ελτιόρφωση). Загальнодоступна мережа народної освіти охоплює понад 300 центрів, що діють на всій території Греції. На жаль, нами не виявлено точних даних щодо розподілу програм у критичний період (1981–1993 рр.). Дослідники відзначають поширення діяльності у сфері професійної підготовки без адекватного планування про тип і обсяг передбачених заходів; виділення цілої низки програм для організацій, які не володіють необхідною інфраструктурою і інноваціями для їх постачання; відсутність координуючого органу для планування і контролю за відповідними заходами, що призводить до неефективної роботи і марного витрачання ресурсів. Ситуація дещо покращилася за останні роки, особливо починаючи з 2000 р., з упровадження певних знакових стратегій та ініціатив для підтримання подальшого розвитку галузі.

У «Звіті щодо плану дій у галузі освіти дорослих в Греції» (ГНК, Research voor Beleid, 2011), підготовленому для Європейської Комісії, навчання впродовж життя розуміється насамперед як професійна освіта і навчання дорослих. Тому основна законодавча база навчання дорослих у Греції, а також ключові напрями політики звужують концептуалізацію неперервного навчання до діяльності, пов'язаної із життєдіяльністю дорослої людини. Нова політика навчання впродовж життя розглядається як складова більш широкої соціальної реформи для підвищення рівня знань, здібностей та навичок грецького населення з метою реалізації забезпечення інтегрованого та вільного довічного навчання.

Основними завданнями нової стратегії навчання впродовж усього життя є наступні: а) досягнення показника 5 % участі дорослих в освіті до 2013 р. (на основі індикаторного підходу «Обстеження освіти дорослих ЄС» (the EU's Adult Education Survey indicator approach, AES); б) 100 % збільшення національного внеску в «загальну освіту» дорослих, що забезпечується Школами другого шансу, Центрами освіти дорослих і т.д.); в) збільшення на 50 % участі дорослого населення у неперервній професійній підготовці. Результати AES за 2007 р. свідчать про те, що участь в неперервній професійній підготовці становила всього 14 % порівняно з середнім показником ЄС (33 %).

Стратегія також визначає такі якісні завдання: 1) контроль якості кожного аспекту системи навчання впродовж усього життя (тренерів для дорослих, підготовку інструкторів для дорослих, змісту навчання та навчальних програм, процесів акредитації, інфраструктури тощо); 2) прийняття нових педагогічних методів (експериментального навчання, дистанційного навчання, електронного навчання тощо); 3) розроблення

Національної рамки кваліфікацій; 4) посилення ролі і відповідальності державних органів та установ, пов'язаних з навчанням впродовж життя; 5) раціональний розподіл коштів, що виділяються в межах Національної стратегічної довідкової рамки 2007–2013 (the National Strategic Reference Framework – NSRF); 6) акцент на сталі освітні та навчальні програми, дистанційне навчання і його зміст (GHK, Research voor Beleid, 2011).

У «Звіті щодо плану дій у галузі освіти дорослих в Греції» (GHK, Research voor Beleid, 2011) представлені також основні аспекти політики уряду щодо розвитку освіти дорослих і навчання впродовж життя, а саме: 1) створення нової правової основи з метою запровадження змін до національної системи навчання впродовж життя з метою реформування «не гнучкої, бюрократичної і неефективної практики»; 2) реформи Національної системи зв'язку професійної освіти і навчання із працевлаштуванням (ESSEKA); 3) реформа Генерального Секретаріату з навчання впродовж життя (GSSL) і модернізація ролі соціальних партнерів в Національному комітеті з навчання впродовж життя; 4) заходи щодо заохочення громадян до участі в діяльності з навчання протягом усього життя; 5) організація Europass і реєстр довічного навчання для окремих учнів з метою моніторингу та визнання нового навчання; 6) посилення ролі Національного центру акредитації для неперервного професійного навчання (ЕКЕПІС) з тим, щоб він став стратегічним агентством з акредитації країни для усіх провайдерів післясередньої освіти й підготовки; 7) розроблення Національного реєстру для тренерів дорослих для всіх видів постачальників освіти й підготовки; 8) реформа Організації професійної освіти і навчання (ОЕЕК) для подолання її суперечливої двоякої ролі як постачальника державного початкового професійного навчання і паралельно її ролі в якості органу, який організовує національні іспити з метою отримання професійної кваліфікації (дипломи і сертифікати); 9) зв'язок Національної рамки кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій; 10) посилення ролі провайдерів освітніх послуг в галузі освіти дорослих, таких як Школи другого шансу, Центри освіти дорослих (KEEs), програми вивчення грецької мови для іммігрантів; 11) посилення ролі Грецького Відкритого Університету; 12) нові гнучкі навчальні програми; 13) вдосконалення діяльності Національного Ресурсного Центру з метою розвитку професійної орієнтації; 14) створення Відділу досліджень та інновацій Міністерства освіти; 15) активна участь соціальних партнерів тощо.

Підхід до реалізації курсу цієї нової політики ґрунтується на обґрунтованих вимірюваних цілях протягом 4-річного періоду планування;

інтегрованої системі моніторингу прогресу (два рази на рік на регіональному та національному рівнях); стратегічній координації Міністерством освіти з метою забезпечення узгодженості й комплексності ініціатив довічного навчання; активній участі місцевих і регіональних органів влади з метою формулювання власних вимірюваних цілях; активному залученню соціальних партнерів (GHK, Research voor Beleid, 2011).

Передбачалося, що національна політика у сфері навчання упродовж життя буде підтримувати створення Національної мережі навчання упродовж життя, призначеної для активних внесків соціальних партнерів та громадян на всіх етапах від проектування до оцінки, з метою забезпечення ефективності неперервної професійної освіти й навчання та її зв'язку з потребами локального ринку праці. Загальними цілями Національної мережі навчання упродовж життя є наступні: зниження бар'єрів, з якими стикаються уразливі групи населення щодо участі і покращення доступу до навчання упродовж життя; вирішення проблеми освіти й підготовки, пов'язуючи формальну, неформальну та інформальну освіту й навчання; посилення гнучкості шляхів отримання освіти й підготовки створенням чітких зв'язків між типами освіти та підготовки; зосередження уваги на результатах навчання в рамках інтегрованої національної системи оцінки, атестації навичок і підготовки. Конкретні цілі включають систематичне виявлення потреб ринку праці та професійну підготовку громадян на національному та регіональному рівнях; неперервне навчання тренерів дорослих.

Національна політика у галузі освіти дорослих відображена також у законодавчій базі Греції, що є необхідною правовою основою ефективної координації освітніх інституцій і систематизації заходів з навчання впродовж життя. Донедавна ключові положення, що врегульовують заходи з навчання впродовж життя, були представлені у Законі 3369/2005 «Про систематизацію навчання упродовж життя». Оновлення нормативно-правової бази освіти дорослих в Греції зафіксовані у новому Законі 3879/2010, а також інших законодавчих актах, а саме: 1) Закон 2983/92, стаття 27. «Грецький Відкритий університет (Hellenic Open University – HOU)»; 2) Закон 2327/1995, у якому унормовано створення Інституту неперервної освіти і освіти дорослих (IDEKE / IDEKE); 3) Закон 2525/1997, у якому задекларовано створення «Школи другого шансу» для навчання дорослих, які не здобули базову середню освіту; 4) Закон 3191/2003, у якому передбачено створення Національної системи зв'язку професійної освіти і навчання із працедавцями (ΕΣΣΕΕΕΚΑ / ESSEEEKΑ); 5) Закон 3577/2007,

у якому окреслено стратегічну програму дій щодо розвитку освіти дорослих, контроль за виконанням якої покладено на Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя (GHK, Research voor Beleid, 2011).

Фінансування програми з розвитку освіти дорослих, що реалізується Генеральним Секретаріатом та його виконавчими органами, здійснюється за рахунок структурних фондів ЄС, які є ключовими важелями сприяння інноваціям у грецькій освіті та навчанні, а також грецькій державі. Остання збільшила інвестиції в освіту та навчання до рівня 5 % ВВП. Це зумовлено поширеною думкою про те, що достатнє фінансування освіти є найкращою інвестицією для майбутнього країни та її громадян. Значне збільшення бюджету також призвело до застосування детальних процедур планування та підзвітності. Додаткові кошти призначені для цілеспрямованого використання з метою забезпечення високоякісних послуг у сфері освіти дорослих; зосередження уваги на підтримці участі уразливих груп у навчанні; фінансування досліджень у грецьких університетах. Зростання видатків на освіту та навчання потребує реформування шляхів виділення та розподілу фінансування для забезпечення більшої оперативності. Протягом 2004–2007 рр. загальна сума у розмірі 7,221,634 євро була витрачена грецькою державою та 10,967,867 євро ЄС для регіональних інфраструктур будівництва. У вказаний період грецька держава інвестувала 1.190.009 євро на Обладнання Регіональних Структур, доповнивши цю суму 3.570.026 євро, які були виділені ЄС. У період 2004–2007 рр. загальна сума 22.551.901 євро була витрачена на будівництво інфраструктур та обладнання (GHK, Research voor Beleid, 2011).

Орієнтація освіти дорослих з кінця XI ст., коли вона була вперше визнана як соціальний інститут, до середини 1980-х рр. XX ст., коли вплив глобалізації став очевидним, більшою мірою не концентрувалася на забезпеченні професійної підготовки. Безсумнівно, були навчальні програми, орієнтовані на зайнятих і безробітних громадян, але більшість організованих заходів були спрямовані на поширення загальної освіти, розвиток особистості та соціальні зміни (UNESCO, 1997). Основна ідея полягала в тому, щоб надати слухачам можливість критично осмислити умови життя і допомогти їм в напрямку емансипації участі в соціальному, економічному і культурному середовищі. Таким чином, освіта дорослих як інституція сприяла у багатьох країнах – і в деяких з них вирішальним чином – розвитку активних громадян. Це не збіг, що освіту дорослих називали в ці дні «ліберальною освітою» (Jarvis, 2002; Kokkos, 2008).

Проте з середини 1980-х рр. ХХ ст. ситуація різко змінилася в зв'язку з впливом феномена глобалізації. Необмежена міжнародна торгівля, вільне переміщення капіталу і ескалація міжнародної бізнес-конкуренції призвели національні економіки до безперервного дослідження методів підвищення продуктивності. У той же час безробіття різко вражало більший відсоток населення в цілому. В рамках цієї структури професійна підготовка стала одним із найбільш потужних засобів сприяння економічному розвитку та інтенсифікації «використання» людських ресурсів. У свою чергу Лісабонська угода у 2000 р. стала одним з найбільш характерних прикладів міжнародної стратегії щодо зв'язку професійної освіти з економічним розвитком і сприянням працевлаштуванню. Європейський соціальний фонд (ЄСФ) є основним джерелом фінансування ресурсів ЄС у напрямі реалізації цієї стратегії. Основна мета ЄСФ полягає у тому, щоб «забезпечити громадянам необхідні навички у сфері зайнятості для поліпшення їх почуття власної гідності та здатності адаптуватися на ринку праці» (European Commission, 1998).

З середини 1980-х рр. ХХ ст. бурхливий розвиток професійної освіти помітний у всьому світі – особливо в європейських та інших розвинених країнах. Водночас відзначається значне зниження «ліберальної», гуманістично-орієнтованої освіти дорослих. Проте необхідно визнати, що, незважаючи на світове звернення уваги на професійне навчання, в багатьох розвинених країнах багато заходів в галузі ліберальної освіти дорослих реалізуються особливо в області активної громадянської позиції, критичного мислення, навчання маргінальних соціальних груп, і завжди присутній живий рух у напрямку боротьби з неписьменністю в країнах третього світу (European Commission, 1998; UNESCO, 2003).

Станом на 1986 р. ситуація у галузі освіти дорослих Греції кардинально змінилася. ЄСФ змінив свої пріоритети, поступово орієнтуючи їх на професійну підготовку, особливо після 198 р., коли була ініційована Перша рамка Підтримки Спільноти (так звана «Делор І»). Грецька політика уряду наслідувала буквально всі напрямки ЄСФ, щоб не втратити фінансування та означити власну європейську орієнтацію (Karalis, Vergidis, 2006). Однією із сильних характеристик епохи є той факт, що в період 1994-1999 рр. ХХ ст. слухачами програм неперервного професійного навчання щорічно в середньому було 86.229 слухачів (OECD, 2003), в той час як аналогічний показник для народної освіти становив всього 15.963 слухачів (Kokkos, 2008; Karalis, Vergidis, 2006, p. 55).

Згідно з результатами дослідження, здійсненого науковцями Сіпітану та Папаконстантину (Sipitanou і Paraconstantinou) (Kokkos, 2008, р. 18; Sipitanou, Paraconstantinou, 2004), серед 62 викладачів, які викладали предмети з проблем освіти дорослих в грецьких університетах в період між 1985 і 2003 рр., тільки шість були прийняті на роботу спочатку для викладання питань освіти дорослих. Решта 56 педагогів були найняті для викладання таких курсів, як педагогіка, психологія, соціологія, лінгвістика, консультування тощо. Щодо аналізу періоду між 1986 р. ХХ–початком ХХІ ст., можна зробити висновок про те, що освіта дорослих в Греції була галуззю, яка попри те, що відбувається в інших країнах, характеризувалася низьким рівнем участі і якості, а також відсутністю соціального та політичного визнання в якості каналу, що веде до соціальних змін і розвитку, що значною мірою перегукується з українським контекстом.

З іншого боку, варто зазначити, що був досягнутий певний прогрес особливо наприкінці цього періоду. Зокрема, у 1999 р. розпочав свою роботу Грецький відкритий університет, який запропонував другий шанс для навчання в університеті серед дорослого населення. За рахунок коштів, передбачених ЄСФз метою реалізації однієї із вторинних цілей соціальної згуртованості, були уведені Школи Другого Шансу, Центри освіти дорослих та Школи для батьків. Крім того, були сертифіковані Центри професійної підготовки (the Centres of Vocational Training, 1998). Уперше були перекладені підручники з освіти дорослих та опубліковані в серії під назвою «Освіта дорослих». Крім того, багато педагогів дорослих розвивали свої навички за допомогою заходів самоспрямованого навчання та практичного досвіду, якого вони набули, коли працювали в галузі (Kokkos, 2008, р. 9).

Дослідники відзначають такі позитивні тенденції у розвитку освіти дорослих: а) останнім часом державне законодавство про Школи Другого шансу накладає модель навчання, яка є продовженням типової моделі, існуючої в формальній системі школи та спричиняє відмову від методів, з якими ці школи функціонували і які були пристосовані до особливих характеристик дорослих учнів; б) відзначається збільшення кількості організацій і педагогів дорослих, прихильних до наукового становлення та вдосконалення галузевої діяльності.

Найбільш важливими елементами сучасного періоду є уведення чотирьох нових ступеневих рівневих програм галузі освіти дорослих (в Університеті Афін, Університеті Македонії, Університеті Патри та Грецькому Відкритому університеті), незважаючи на те, що кількість викладачів, які

спеціалізуються в галузі, залишалася на низькому рівні (тільки 9 осіб). Слід відзначити, що післядипломна програма «Освіта дорослих», яка розпочалася у 2003 р. в Грецькому Відкритому університеті, приймає велику кількість студентів на навчання (140 осіб), які вже мають досвід роботи в якості педагогів дорослих або адміністративного персоналу в організаціях освіти дорослих. Цей факт є досить важливим, оскільки студенти збагачують програму власним досвідом і в той же час вони поширюють через велику різноманітність заходів знання і навички, яких вони набули впродовж усього їхнього навчання.

У 2003 р. була розпочата перша національна програма (300 год.) для підготовки тренерів з освіти дорослих. У цілому 250 тренерів дорослих взяли участь у цій програмі успішно завершили перший її етап, в той час як весь проект був завершений впродовж 2006–2008 рр. за участю 10.000 слухачів. Згідно з дослідженням, яке було реалізовано наприкінці проекту, 90 % учасників були спроможні реагувати на вимоги їх ролі в якості педагогів дорослих (Kokkos, 2008).

Одночасно в 2007–2008 рр. була реалізована ще одна програма навчання педагогів дорослих, тривалістю 100 год., у якій взяли участь 8.000 педагогів із галузі загальної освіти дорослих. Необхідно також зазначити, що подібні програми організовувалися також час від часу Генеральною конфедерацією праці та Грецькою конфедерацією фахівців, ремісників і торговців. Крім того, в 2003 р. Генеральний секретаріат освіти дорослих зініціював діяльність Центрів Освіти Дорослих і Шкіл для батьків, які разом із Школами Другого Шансу налічують поступово все більшу кількість учасників, – в цілому 32.000 осіб (Efstratoglou & Nikolopoulou, 2008). Якщо додати до попередньої кількості 25.000 студентів Грецького Відкритого університету, 20.000 студентів програм Народної освіти, а також всіх осіб, які брали участь в різних програмах навчання, організованих організаціями з метою боротьби з соціальним виключенням, можна зробити висновок, що загальна освіта дорослих значно зросла в останні роки, досягнувши в цілому 80.000 учасників (General Secretariat of Adult Education, 2008).

З іншого боку, неперервна професійна освіта, як і раніше, заохочує майже таку ж кількість слухачів, як і в попередньому описуваному періоді. Зокрема впродовж 2001–2006 рр. XXI ст. в середньому 96.845 людей взяли участь у програмах під контролем Міністерства праці та соціального захисту. Передбачалося, що цей показник зросте до 120.000 осіб, якщо додати слухачів інших установ (наприклад, навчальні організації, контрольовані іншими міністерствами, іншими громадськими організаціями та

корпоративне навчання). Таким чином, неперервна професійна освіта як і раніше займає найбільшу частину освітньої діяльності для дорослих, хоча її співвідношення до діяльності у сфері загальної освіти значно покращилося на користь другої: від 1:0,2 у період між 1994–1999 рр. до 1:0,7 у період між 2003–2008 рр.

У багатьох організаціях загальної освіти дорослих, а також деяких організаціях з неперервного професійного навчання сформувалися групи педагогів дорослих, які намагаються поліпшити якість програм. Водночас все більша кількість педагогів дорослих стали більш свідомими власної ролі та професійної ідентичності. Крім того, перекладаються книги видатних авторів галузі (наприклад, Фрейре (Freire), Ноулз (Knowles), Шор (Shor), Шон (Schön), Джарвіс (Jarvis), Мезіров (Mezirow). Почали функціонувати перші інформальні групи самоспрямованого навчання з глибоким вивченням таких питань, як теорія трансформативного навчання, роль критичної рефлексії, використання мистецтва в галузі освіти дорослих (Kokkos, 2008, p. 12).

У дослідженнях учених (Jarvis, 2007; Kokkos, 2009; Sotiropoulos & Karamagioli, 2006; Voulgaris, 2008) останніми роками виявлена тенденція середнього класу до діяльності через структури, пов'язані з так званим «суспільством громадян» або «активною громадянською позицією». Ці структури є незалежними неурядовими організаціями, які прагнуть задовольнити особливі інтереси своїх членів. Ця тенденція є результатом широти середнього класу, занепаду здатності політичних партій втручатися в ефективність процесів європеїзації, яка підтримує участь громадян у формуванні їхнього суспільного життя. Під час процесу визрівання умов для освіти дорослих вирішальна роль віддавалася Грецькій Асоціації освіти дорослих та соціальним партнерам (Загальна конфедерація праці та Грецька конфедерація фахівців, ремісників та торговців), які вже виявили позитивне ставлення до підготовки власних членів.

3. Висновки

У Грецькій Республіці в галузі освіти дорослих формується середовище, в якому педагоги дорослих мають визнання у суспільстві, підтримуються державою й сприяють гармонізації життя громадян в умовах динамічних соціально-економічних змін.

Доведено, що посилення самоорганізації галузі зусиллями незалежних організацій, окремих осіб та основних груп, які успішно працюють

в складних умовах може стати частиною більш широкого феномену грецького суспільства, яке повільно, але неухильно зростає. Водночас створення мереж, посилення співпраці, гідна праця педагогів, професійна ефективність і прагнення до зміцнення самостійності дорослих учнів через розвиток критичної свідомості по відношенню до всіх проблем у сфері освіти дорослих, сприятимуть процесу соціального прогресу.

З'ясовано, що нова політика навчання впродовж життя розглядається як важлива умова більш широкої соціальної реформи, спрямованої на підвищення рівня знань, розвиток здібностей та навичок різних категорій населення з метою реалізації забезпечення інтегрованого й вільного навчання. Помітною тенденцією зменшення державного втручання в цю галузь та посилення уваги до підтримання ініціатив громадських організацій, зокрема асоціацій освіти дорослих.

АНОТАЦІЯ: На основі аналізу літературних і документальних джерел виявлено особливості розвитку освіти дорослих у Грецькій Республіці у XXI ст. Визначено прогресивні ідеї грецького досвіду та обґрунтовано можливості їх творчого використання у вітчизняній системі освіти дорослих. Освіта дорослих у Греції спрямована на створення середовища, в якому педагоги дорослих мають визнання у суспільстві, підтримуються державою й сприяють гармонізації життя громадян в умовах динамічних соціально-економічних змін. Сучасна політика у сфері освіти дорослих Греції орієнтована на задоволення освітніх потреб дорослих; концептуалізацію навчання впродовж життя як активного й неперервного процесу; створення можливостей для підвищення кваліфікації; забезпечення соціальної інтеграції уразливих груп населення; розвиток особистості як активного і свідомого громадянина тощо.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: контекст, освіта, освіта дорослих, дорослий, розвиток, чинники впливу, Грецькій Республіці

ABSTRACT: In the article, based on the analysis of the scientific literature, the influence of peculiarities and the current situation for adult education in Greece is analyzed. The modern adult education policy in Greece focuses primarily on the needs of adult learners, not on the needs of education providers; the conceptualization of lifelong learning as an active, continuous, involuntary process; it is holistic, offering opportunities for recognition and accreditation of informal and non-formal learning; supporting the country's development efforts by providing advanced training according to market needs, environmental priorities and innovation activities; support for the social integration of vulnerable groups; the goals of developing a personality as an active and conscious citizen, cultivating social and cultural behavior, according to new socio-economic conditions. Possibilities opened up through the creative use of the progressive ideas of Greek experience are to reduce state interference and strengthen initiatives undertaken by

community organizations and associations of adult educators. Keywords: context, education, adult education, adult, development, influence factors.

KEYWORDS: context, education, adult education, adult, development, influence factors, Republic of Greece

Bibliography

- Efstratoglou, A., Nikolopoulou, V. (2008). Supply and demand of trainees in Schools of Second Chance. (in Greek). *Adult Education*, 13, 3–9.
- European Commission. (1998). *Helping Young People along the Path from School to Work*. Brussels: European Communities.
- General Secretariat of Adult Education. (2008). *The development and state of the art for adult learning and education: National Report*. Retrieved from: <http://www.unesco.org/uil/en/nesico/confintea/confinteanatrep.html>.
- GHK, Research voor Beleid. (2011). *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Greece*. Retrieved from: https://www.iky.gr/en/erasmus-plus-eng/ecvet-network/item/download/2027_b71451dbf92e0c3713bc1b1d-b002531f.
- Jarvis, P. (2002). Globalisation, Citizenship and the Education of Adults in Contemporary European Society. *Compare*, 32 (1), 5–19.
- Jarvis, P. (Ed.). (2007). *The founders of Adult Education* (in Greek). Athens: Metaichmio.
- Karalis, A., Vergidis, D. (2006). Évaluation de l'impact de la politique des fonds structurels européens sur l'institution de l'éducation populaire en Grèce. *Carrefours de l'Éducation*, 21, 45–58.
- Kokkos, A. (2008). *Training the Adult Educators: An Evaluation* (in Greek). Athens: Hellenic Adult Education Association.
- Kokkos, A. (2018). *Adult education in Greece*. Retrieved from: http://alexiskokkos.gr/eng/keimena/adult_education_in_greece.pdf.
- Lukianova, L.B. (2011). Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini. Nizhyn: Ly-senko M.M.
- Mouzelis, N. (2002). *From Change to Modernization*. (in Greek). Athens: Themelio.
- OECD. (2003). *The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning: Background Report for Greece*. OECD: Directorate for Education.
- Sipitanou, A., Papaconstantinou, M. (2004). Continuing Education Courses in Undergraduate and Graduate Programmes in Greek Universities. (in Greek). *Epistimes tis Agogis*, 3, 37–56.

- Sotiropoulos, D., Karamagioli, E. (2006). *Greek Civil Society: The Long Road to Maturity. Civicus Civil Society Index Shortened Assessment Tool Report for the Case of Greece*. Athens.
- UNESCO. (1997). *Adult Education since the fourth International Conference on Adult Education (Paris, 1985)*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2003). *Recommitting to Adult Education and Learning. Synthesis Report of the CONFINTEA V Midterm Review Meeting, 6/11/2003, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO.
- Voulgaris, Y. (2008). *Greece from the Political Changeover to Globalization (in Greek)*. Athens: Polis.
- Yevropeiska Asotsiatsiia Osvity doroslykh. (2017). Manifest pro Navchannia Doroslykh u XXI stolitti. Retrieved from: http://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraina_pics/ukraine_2/publications__new__Ukraine/manifesto_full_ua_Last_version__with_credits.pdf.

Олександра Дубасенюк

ORCID ID: 0000-0002-9447-4527

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПЕДЕВТОЛОГІЧНИХ ПОШУКІВ У ДОСЛІДЖЕННЯХ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКИХ НАУКОВЦІВ

WSPÓŁCZESNE TENDENCJE POSZUKIWAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH
W BADANIACH UKRAIŃSKO-POLSKICH NAUKOWCÓW

MODERN TENDENCIES OF PEDAGOGICAL RESEARCHES
OF UKRAINIAN-POLISH SCIENTISTS

1. Актуальність дослідження

В умовах динамічних глобалізаційних процесів у сучасному інформаційному суспільстві важливо виявити провідні тенденції у сфері педевтологічних пошуків, оскільки саме від педагогів, рівня їхнього професіоналізму та компетентності залежить успішність реалізації освітніх завдань, визначених у законодавчих та інших документах: Указ Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України» (2004), Закон України «Про вищу освіту» (2016), Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концепція розвитку освіти в Україні на 2015–2025 роки (2014), Концепція «Нова українська школа» (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018).

Проблеми діяльності вчителя та підготовки нової генерації педагогів залишаються надзвичайно актуальними в умовах неперервної освіти і створення єдиного освітнього європейського простору. В останні

десятиліття зростає інтерес польських і українських учених до педевтологічної проблематики, а саме: до проблеми становлення вчителя, вихователя, питань формування особистості педагога та вдосконалення його професійної діяльності, перспектив неперервної педагогічної освіти. Польські науковці (С. Банах А. Катусевич, Х. Квятковська, П. Кволик, Т. Левовицький, Ф. Шльосек та ін.), а також українські дослідники (О. Антонова, С. Вітвицька, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Ковальчук, І. Коновальчук, Н. Ничкало, Л. Хомич, О. Шквир та ін.) активно розробляють питання педевтології як цілісної науки про вчителя. Зазначимо, що провідна роль у наукових розвідках належить Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, де захищено понад 400 докторських і кандидатських дисертацій з проблеми педагогічної освіти (О. Антонова, Є. Барбіна, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, О. Лавріненко, Л. Султанова, Л. Чумак, Л. Хомич, Н. Якса та ін.). Особливе значення для реалізації визначених завдань у досліджуваній сфері мають праці таких учених, як: В. Андрущенко, Г. Балл, В. Гриньова, Я. Давід, Ф. Знанецький, А. Клоковська, В. Оконь, Е. Сапір, В. Ціхонь та ін. У працях з педевтології (В. Бенін, С. Гаркуша, С. Гончаренко, Р. Ингарден, С. Лобода, Ю. Мірські, Б. Суходольський, В. Хутмехар) обґрунтовано концептуальні засади професійної діяльності та професійної підготовки вчителя.

Академік І. Зязюн (2008) постійно наголошував на важливій місії педагога у суспільстві. У школі – стверджував учений, – все починається з учителя, його особистості і в подальшому буде найважливішим в освітньому процесі. Академік Н. Ничкало (2007) зазначає, що у полі зору польських учених постійно знаходиться така важлива галузь педагогічних знань, як педевтологія. Цим дослідником здійснено аналіз педевтологічних праць польських учених. Н. Ничкало розкриває значення поняття «педевтологія» (англ. *pedeutology*, фр. *rédeutologie*) як науку про вчителя та його професію, що є субдисципліною педагогіки, яка системно розвивається впродовж столітньої історії, зокрема, концепції професійної підготовки вчителів: особистого різнобічного розвитку; спеціальної професійної підготовки. Польськими вченими створено педагогічну енциклопедію ХХІ ст. (*Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, 2005).

Мета статті – на основі аналізу результатів досліджень українських і польських науковців виявити провідні тенденції у галузі педевтології.

2. Виклад основного матеріалу

Концептуалізація професійно-педагогічних знань, що відображена в концептуальних моделях професійної освіти. На основі узагальнення результатів тридцятирічних наукових пошуків, що здійснювались Житомирською науковою школою «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів», обґрунтовано пріоритетні концептуальні моделі (Дубасенюк, 2015), зокрема: авторську концепцію особистості педагога як трансцендентальної сутності, концептуальну модель розвитку особистості педагога в умовах цивілізаційних змін (О. Вознюк, 2013); концептуально-змістову модель реалізації інновацій з відповідними етапами: концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного розвитку нововведення та конкретизації змісту інноваційних змін у педагогічній системі (І. Коновальчук); багатофакторну модель педагогічної обдарованості (О. Антонова); структурно-функціональну модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів (В. Ковальчук); особистісно орієнтовану модель підготовки магістрів до педагогічної діяльності (С. Вітвицька); модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дезадаптованими дітьми (Л. Зданевич); модель ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення педагогічних досліджень. (О. Шквир). Запропоновано концепцію моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у контексті європейського освітнього простору та її функціональних підсистем (зовнішньої, внутрішньої, структурно-змістової та прикладної), заснованої на європейських принципах модернізації вищої освіти (Н. Сидорчук) (Дубасенюк, 2016). Обґрунтовані моделі дали змогу всебічно проаналізувати систему професійно-педагогічної освіти і запропонувати перспективні напрями подальших досліджень.

Підготовка вчителів до інтегрованого навчання та виховання. Польськими науковцями до важливих дослідницьких категорій, упроваджених у контексті змін, що відбуваються у Польщі впродовж 1999–2019 рр. (реформа освіти), віднесено: інтегроване навчання, професійну підготовку вчителів до педагогічної роботи, розробки способів реалізації інтегрованого навчання на етапі початкової освіти, умови впровадження змін, пошук шляхів оптимізації навчання молодших школярів, стратегії підтримки розвитку дитини. Інтегроване навчання науковці і практики розглядають у різних аспектах: цілісне навчання, об'єднане навчання, глобальне навчання, синтетичне навчання, концентричне навчання

і комплексне навчання. Визначені тенденції підготовки вчителів до інтегрованого навчання у Польщі мають свої особливості і представлені за такими напрямками: творча школа Х. Ровіда; концепція проблемно-комплексного концентричного навчання, що здійснювалася і перевірялася на практиці групою науковців під керівництвом Б. Суходольського, З. Кшиштошек і Я. Вальчини; поєднане навчання Я. Крахельської і І. Мачковяк; концепція інтегрованого навчання Я. Вальчини; метод намірів М. Гжегожевської; інтегроване навчання й виховання команди Х. Мушинського; концепція інтегрального виховання і навчання Л. Мушинської. В Україні дослідження ґрунтувалося на основі концептуальних положень теорії інтеграції Г. Гарднера (теорія множинного інтелекту), К. Дурай-Новакової (концепція системних тем), Д. Клус-Станьської (горизонтальна інтеграція знань), Я. Ушинської-Ярмоц (проектування проблемних ситуацій), В. Борячук, Н. Гавриш, М. Іванчук, І. Козловська, М. Лазарева, Л. Ніколенко – інтеграція змісту і різних форм навчання. О. Вознюком розроблено інтегральну модель особистості педагога у контексті діалектики загального (у межах загальної теорії систем), *особливого* (у контексті особистісних, професійних і громадянських якостей педагога відповідно до компонентів особистості педагога – самосвідомо-рефлексивного; цільового, ціннісно-сміслового; вольового; вільного, самодетермінованого) й *одиночного* (в аспекті розгляду структури особистості конкретних педагогів). Польські дослідники Ф. Шльосек, Т. Яніцка-Панек (Janicka-Panek, 2015) аналізують процес трансформації початкової освіти у контексті сучасних освітніх змін Використовуючи парадигму двосуб'єктності, науковцями переглянуто характеристики вчителя І–ІІІ класів як автора і виконавця інтегрованих планів, та учня, що досягає цих освітніх цілей. Науковці зазначають, що необхідно змінити погляд на вчителя як такого, що створює умови для підтримки багатовекторної активності учня як активного суб'єкта процесу. Учителі з учнем мають бути співавторами процесу навчання, повинні разом проектувати способи перевірки своїх методів пізнання дійсності. Надзвичайно важливими чинниками успіху освітніх змін і оптимізації процесу навчання були і є нині вчителі початкової (І–ІІІ класи) освіти, які на думку педевтологів, мають бути найбільш підготовленими до освітніх змін, до створення нової якості школи, що зумовлено їх соціально-професійним становищем та відповідною освітою. Сучасний учитель – це мислячий, здатний до інноваційних практик інтелектуал, свідомо і професійно підготовлений педагог, який бере участь у соціально-освітній та культурній діяльності в школі і в її найближчому оточенні.

У цьому контексті виявлено вагомі здобутки польських вчених. Професором Т. Левовицьким (Lewowicki, 2007) у монографії «Problemy kształcenia i pracy nauczycieli» вивчено досвід розроблення і впровадження стандартів підготовки вчителів. Х. Квятковською (Kwiatkowska, 2008) у підручнику «Pedeutologia» представлено різні концепції підготовки вчителя («рефлексійної практики», «через практику» та «гуманістичну концепцію підготовки вчителя») глибоко обґрунтовано природу педагогічної діяльності, простежено генезу поняття «вчитель», теоретичні засади цієї проблеми, різні підходи до цього поняття, діалектичний характер професійних функцій учителя. На думку П. Сауха (2011), якісна освіта розглядається нині як один із основних індикаторів якості життя, інструмент соціальної та культурної злагоди й економічного зростання держави. В умовах розвитку інформаційного суспільства суспільний інтелект і система освіти виступають вирішальним чинником поступу людства. Якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави. На нашу думку, узагальнюючи різні підходи науковців у цій сфері, зазначимо, що якість освіти вчені розглядають як системне явище у вигляді багатовимірної моделі соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток і водночас системи освіти, яка реалізується на всіх етапах навчання людини. Якість освіти оцінюється, по-перше, як суспільний ідеал освіченості людини; по-друге, як результат її навчальної діяльності; по-третє, як критерій ефективності функціонування освітньої системи. Відтак, поширення глобалізаційних та євроінтеграційних процесів у сучасному українському суспільстві та нові соціально-економічні умови зумовлюють потребу в удосконаленні системи вищої педагогічної освіти України, стимулюють до пошуку нових підходів до організації навчання майбутніх педагогів і підвищення кваліфікації працюючих педагогів і викладачів.

Особистісний розвиток педагога на засадах андрагогічного підходу в умовах неперервної освіти. Польські вчені В. Хорин і Я. Мацієвський (Horyń, Maciejewski, 2004) розглядають *педевтологію* (pedeutologia) у контексті *андрагогіки* – науки про освіту дорослих у науковій праці «Учитель-андрагог на початку ХХІ століття». Особистість педагога постає як інтегральна єдність креативності й саморозвитку (s. 23–24). А. Катусевич (Kotusiewicz, 2000), виходячи з ідеї ціложиттєвого навчання, окреслив стратегічні орієнтири цієї галузі: професійні компетенції вчителя;

орієнтації та цінності в професійній діяльності педагога; учитель як особистість у взаєминах з учнями; «ефективний учитель» (s. 337–347). Українськими вченими представлено андрагогічну модель навчання майбутніх педагогів на засадах андрагогічного підходу (Якса, 2009). Розроблено й експериментально підтверджено авторську андрагогічну модель професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти та взаємообумовлені складові (теоретико-методологічну, методичну, технологічну, результативну) (Т. Шанскова) (Дубасенюк, 2016). Ученими Житомирської наукової школи на основі андрагогічного підходу досліджено проблеми ціннісно-орієнтованої моделі професійного ціложиттєвого особистісного розвитку сучасного фахівця. У результаті виявлено важливість і необхідність розвитку таких якостей як умотивованість, цілеспрямованість, усвідомлена відповідальність, системне мислення, морально-етичні якості, самостійність, комунікативність, працелюбність, здатність постійно навчатися, відкритість, мобільність (Дубасенюк, 2018).

Компетентнісний підхід до професійної діяльності педагога. З цього напрямку опубліковано чимало наукових і науково-методичних праць. Дослідником П. Кволик (2003) розроблено й охарактеризовано систему компетенцій сучасного вчителя, а саме: предметні, дидактико-методичні, психологічні, морально-духовні, комунікативні, реалізаційні, інтерактивні, асертивні (дотримання прав дітей та молоді), постуляційні, фасилітаторські (концентрація уваги на особистості учня), креативні, пізнавальні, організаторські, інформаційно-медіальні, праксеологічні (планування), діагностичні, компетенції контролю та оцінки, самоосвіти. Т. Яніцкою-Панек (2017) описано компетенції вчителів інтегрованої початкової освіти (I–III класи): спеціальні, психологічні, виховні (переосмислення і відтворення принципів і цілей освіти), науково-спеціальні, науково-педагогічні, інтерактивні, комунікаційні, реалізаційні, інтерпретативні, захисні, фасилітаторські, трансгресивні, уміння співпрацювати тощо.

Вітчизняними вченими обґрунтовано концептуальні засади підготовки вчителя. Дослідження здійснювалося у межах науково-дослідної роботи «Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах європейської інтеграції» (державний номер 0110 U002110). В основу дослідження покладено наукові концепції, філософські, психолого-педагогічні ідеї, зокрема ідеї філософії неперервної освіти та методологічні положення, які визначають сутність професійної компетентності. З цього напрямку проаналізовано здобутки європейського досвіду. Так, В. Ковальчук (2016) у процесі дослідження професійної компетентності

вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем виділено й проаналізовано відповідні компетенції (мотиваційно-ціннісний, предметні, технологічні, інформаційно-дослідницькі та компетенцію самопізнання і самооцінки). За показниками відповідних компетенцій, що становить педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутніх учителів, виявлено позитивні зміни у рівнях сформованості педагогічно-спеціалізованої компетентності в експериментальних групах порівняно з контрольними. Цінність застосування компетентнісного підходу до підготовки вчителя полягає у тому, що він відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь майбутніх учителів, педагогів, збагаченню їх досвіду, готовності до подальшого самовдосконалення та саморозвитку.

З'ясовано компетентнісні характеристики розвитку особистісної педагогічної культури педагогів в Україні та Польщі. До них віднесено такі, як: інформаційна, комунікативна, продуктивна, автономізаційна; моральна, психологічна, соціальна, особистісна компетенції (Плиська, 2010). О. Самойленко (2018) проаналізовано компетентнісні засади освіти дорослих в умовах європейської інтеграції, зокрема досліджено процес формування професійної компетентності фахівця в системі освіти дорослих Словацької республіки. Нею виокремлено методичну, андрагогічну, соціально-психологічну, диференційно-психологічну, рефлексивну, індивідуально-особистісну компетентності.

Стандартизація та оновлення змісту педагогічної освіти. Дослідниками Житомирської науково-педагогічної школи, викладачами кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені І. Франка з метою вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя розроблено низку нових інтегрованих педагогічних дисциплін, що становлять основу професійної освіти. Розглянуто особливості педагогічних дисциплін нормативного та варіативного циклу, які спрямовані на формування творчих майбутніх педагогів в умовах магістратури. Відповідно до результатів педевтологічних розвідок майбутні магістри мають засвоїти такі блоки знань: *теоретико-методологічні знаннята концептуальні засадитворчої педагогічної діяльності* (теорія і методика педагогічної діяльності з основами педагогічної творчості, методологія і методи педагогічних досліджень, основи педагогічної творчості, андрагогіка з основами акмеології); *методичні і технологічні педагогічні знання* (методика викладання педагогіки, технології розвитку обдарованої

особистості, моделювання варіативних освітньо-виховних систем, основи самоорганізації педагога-дослідника, психологічний тренінг та ін.) (Дубасенюк, 2017).

Доведено, що провідною тенденцією в українських і в польських освітніх реаліях є **тенденція до стандартизації** професійної підготовки і професійної діяльності педагогів, що спричинює певну уніфікацію підходів до особистісної педагогічної культури вчителів. Доведено, що, крім *позитивів* означеної тенденції (оптимізація якісної й кількісної оцінки рівня професійної компетентності і рівня особистісної педагогічної культури вчителів, можливість моніторингу сформованості провідних професійних компетентностей і складників особистісної педагогічної культури вчителів обох країн та ефективного впливу на зростання рівня означеної культури тощо), існує низка *ризиків*. Всю сукупність виявлених у ході дослідження тенденцій розвитку особистісної педагогічної культури вчителя систематизовано як соціокультурні, особистісні та компетентнісні (Плиска, 2009).

Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя в Польщі і Україні на основі компаративного аналізу. Українським ученим Ю. Плискою (2016) здійснено компаративний історико-педагогічний аналіз проблеми розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя, сформулювати висновок про: 1) подібність основних тенденцій розвитку означених ідей у системі шкільництва в Україні та Польщі; 2) спільні риси розвитку ідей про особистісну педагогічну культуру вчителя та їх належність до європейського простору педагогічної науки; 3) відмінності у трактуванні особистісної педагогічної культури вчителя на нормативно-правовому, функціональному та аксіологічному рівнях в обох країнах, що визначило потребу більш глибокого компаративного аналізу розвитку цього феномену в Україні та Польщі.

У результаті здійсненого порівняльного аналізу проблеми історико-педагогічного контексту простежено такі *спільні тенденції цього процесу*: 1) тенденція до унормування вимог до вчителів в обох країнах (починаючи з кінця XVIII – початку XIX ст.), що вплинуло на розвиток ідей про особистісну педагогічну культуру в педагогічній теорії і практиці України та Польщі; 2) тенденція до обґрунтування педагогічної культури вчителя його особистісними (психологічними, поведінковими, кваліфікаційними, атрибутивними) характеристиками в педагогічній теорії обох країн; 3) тенденція до алгоритмізації та моделювання процесу розвитку

особистісної педагогічної культури в історії та теорії педагогіки, що має спільні риси в українських і польських наукових джерелах.

Розроблення науково-методичної системи та методики розвитку особистості педагога, якою передбачено створення відповідного розвивального соціально-педагогічного середовища для розвитку необхідних професійно-особистісних якостей. Науково-методична система може охоплювати: певні концептуальні основи; освітні зміни; суб'єктів освіти; компоненти особистості педагога; критерії, рівні та показники розвитку; траєкторію розвитку особистості педагога в системі неперервної освіти; етапи її організації навчання й саморозвитку; діагностичний інструментарій; науково-методичне забезпечення; науково-дослідницький комплекс; методику розвитку особистості педагога (відповідні форми, методи, змістові лекційні модулі); самоосвітню діяльність та її результат – педагог як гармонійна особистість, компетентний фахівець та громадянин-патріот, що відповідає сучасним цивілізаційним змінам (О. Антонова, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Коновальчук).

3. Перспективи подальших досліджень і висновки

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні й у розробленні сучасних моделей професійно-педагогічної підготовки вчителя в умовах трансформаційних процесів у системі освіти України з урахуванням положень Концепції «Нова українська школа»; у вивченні досвіду провідних європейських країн щодо розвитку проблем професійного й особистісного розвитку майбутніх педагогів.

Проведене дослідження дало можливість сформулювати окремі *рекомендації* щодо впровадження основних ідей, виокремлених із тенденцій у сфері педевтологічних пошуків, виходячи з проаналізованого польського досвіду та досвіду реформування освітньої сфери в Україні в останні десятиліття. Визначено кілька рівнів їх реалізації, а саме: *державний* (рівень нормативно-правового забезпечення процесу професійно-педагогічної освіти), *інституційний* (професійний розвиток учителя у процесі педагогічної діяльності), *особистісний* (розвиток особистісної складової педагогічної культури вчителя, виходячи із *самовдосконалення* – самооцінки, самовдосконалення, саморозвитку, самоактуалізації). Можна констатувати, що у ХХ – на початку ХХІ ст. у педагогічній науці здійснено вагомий напрацювання у сфері педевтології.

Отже, результати досліджень свідчать про прогностичний характер передумов професійної освіти, що дає змогу здійснити пошук її оптимальних шляхів концептуалізації, збагачення теоретичних, методологічних та методичних ресурсів. Це сприяє підвищенню рівня професіоналізму та компетентності педагогів.

АНОТАЦІЯ: На основі аналізу наукової літератури, проведення порівняльних українсько-польських досліджень виявлено сучасні тенденції педевтологічних пошуків. До них віднесено: тенденція до концептуалізації професійно-педагогічних знань, що відображено в концептуальних моделях професійної освіти; тенденція до інтегрованого навчання й виховання; тенденції до якісної професійної підготовки вчителя; тенденція особистісного розвитку педагога на засадах андрагогічного підходу в умовах неперервної освіти; тенденція компетентнісного підходу до професійної діяльності педагога; тенденція до стандартизації професійної підготовки і професійної діяльності педагогів та оновлення змісту педагогічної освіти; тенденції розвитку особистісної педагогічної культури вчителя в Польщі і Україні на основі компаративного аналізу; тенденція до розроблення науково-методичної системи та методики розвитку особистості педагога. Отримані результати досліджень свідчать про прогностичний характер сучасних тенденцій у галузі педевтології. Наявність значної кількості українсько-польських педевтологічних досліджень постає передумовами подальшого розвитку цієї науки.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педевтологія, учитель, професійна діяльність, тенденції, концептуалізація, особистісний розвиток, інтегрованість, компетентнісні засади, стандартизація, професійна педагогічна освіта

ABSTRACT: In the article, based on the analysis of scientific literature and comparative Ukrainian-Polish studies, the current trends in pedeutological researches are revealed. These include: the trend towards the conceptualization of professional and pedagogical knowledge, which is reflected in the conceptual models of professional education; the trend towards integrated learning and education; the trends in teacher quality training; the trend of teacher personal development based on the andragogical approach in the context of continuing education; the tendency of the competence-based approach to the teacher professional activity; the trend towards standardization of teachers professional training and professional activities as well as updating of the teacher education content; the trends in the development of teachers' personal pedagogical culture in Poland and Ukraine, based on a comparative analysis; the trend towards the development of scientific and methodological systems and methods of teacher personality development. The results of the research indicate the prognostic nature of current trends in the field of pedeutology. The presence of a significant amount of Ukrainian-Polish pedagogical studies is prerequisites for the further development of this science.

KEYWORDS: pedeutology, teacher, professional activity, trends, conceptualization, personal development, integration, competence basis, standardization, professional pedagogical education

Бібліографія

- Вознюк, О.В. (Авт.), & Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2013). *Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика*. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка.
- Дубасенюк, О.А. (2015). *Професійно-педагогічна освіта: методологія, теорія, практика* (Т. 1.). Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка.
- Дубасенюк, О.А. (2016). *Акмеодягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи*. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка.
- Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2017). *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок, 2017.
- Дубасенюк, О.А. (Ред.). (2018). *Професійна освіта: андрагогічний підхід*. Житомир: Вид-во О. О. Євенок.
- Зязюн, І.А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Ковальчук, В. (2016). Професійна компетентність вчителя в умовах варіативності освітньо-виховних систем. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 10, 110–117.
- Ничкало, Н.Г. (2011). Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 1(33), 16–21.
- Плиска, Ю.С. (2016). Розвиток особистісної педагогічної культури вчителя: ціннісно-культурологічні аспекти. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 16, 94–101.
- Плиска, Ю.С. (2009). Класифікація компетенцій у контексті культури вчителя. *Нова педагогічна думка*, 1, 7–11.
- Плиска, Ю.С. (2010). Ключові компетенції європейського вчителя в контексті сучасної педагогіки. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Психологія і педагогіка*, 16, 223–231.
- Самойленко, О.А. (2018). Професійна компетентність фахівця у системі освіти дорослих Словацької Республіки. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 17, 417–426.
- Саух, П.Ю. (2011). Якість освіти – індикатор рівня життя інноваційного суспільства. В П.Ю. Саух (Ред.), *Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи* (с. 10–17). Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка.
- Якса, Н. (2009). *Професійна підготовка майбутніх учителів: теорія і методика міжкультурної взаємодії в умовах Кримського регіону*. Житомир: ЖДУ ім. Івана Франка 2009.

- Яніцка-Панек, Т. (2017). Teaching learners with dyslexia in junior high school. Nauczanie uczniów z dysleksją w szkole gimnazjalnej. *Люднознавчі студії. Педагогіка*, 5(37), 277–286.
- Banach, Cz. (2005). Pedeutologia. W T. Pilch (Red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (T. IV., s. 301–306). Warszawa: Żak.
- Horyń, W., Maciejewski, J. (2004). *Nauczyciel androgog na początku XXI wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Janicka-Panek, T. (2015). *Transformacja celów wychowania w (z/dez) integrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.
- Kotusiewicz, A.A. (Red). (2000). *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (T. II). Warszawa: Żak.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Kwolik, P. (2003). Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny). W M.T. Michalewskiej (Red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole* (s. 25). Katowice: Uniwersytetu Śląskiego.
- Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa; Radom: Instytut Technologii Eksploatacji; Państwowy Instytut Badawczy.

CZEŚĆ VI

KRONIKA WYDARZEŃ W EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ OSÓB DOROSŁYCH

ЧАСТИНА VI

ХРОНІКА ПОДІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ І НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

PART VI

THE CHRONICLE OF EVENTS OF PROFESSIONAL
AND LIFELONG EDUCATION CIRCLE

RECENZJE

РЕЦЕНЗІЇ

REVIEWS

Katarzyna Stanek

ORCID ID: 0000-002-9118-7821

Recenzja książki „Syndrom Atlasa. O tych, którzy byli silni zbyt długo”, Ireny Pospiszyl, wyd. PWN, Warszawa 2019

Рецензія на книгу «Синдром Атланта. Про тих, хто був сильним надто довго» Ірена Поспішиль, вид-во PWN, Варшава 2019

Review of the book “Atlas Syndrome. About those who have been strong for too long”, Irena Pospiszyl, ed. PWN, Warsaw 2019

Współczesny człowiek charakteryzuje się wysokimi osiągnięciami zawodowymi i osobistymi. „Świat” oczekuje od niego wysokich kompetencji, umiejętności, wysokiej motywacji, kreatywności i elastyczności, a człowiek przez lata podejmuje próbę sprostania wysokim wymaganiom przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między ambicją i sukcesem, a życiem osobistym i własnymi potrzebami. Wielokrotnie stawiany w sytuacjach trudnych, czyli „sytuacjach, w których zachodzi rozbieżność między potrzebami lub zadaniami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub wykonania zadań” (Tomaszewski, 1984, s. 134). Co dzień doświadcza stresu psychologicznego, zarówno w wymiarze subiektywnym, jak i obiektywnym. Trudności (stres) subiektywne występują wtedy, gdy naruszenie równowagi między składowymi struktury czynnika wynika z cech podmiotu, tj. gdy człowiek nie potrafi osiągnąć określonego celu głównie z ze względu na stan swego organizmu (np. choroba, zmęczenie). O trudnościach (stresie) obiektywnych wnioskujemy z cech samego zadania lub warunków zewnętrznych, w jakich zadanie to jest wykonywane, np.

zadanie jest zbyt trudne dla konkretnego człowieka lub wykonywane pod wpływem czynników szkodliwych albo zakłócających (Terelak, 2007, s. 70).

Zdolność do adaptacji jest zarówno instynktem życia jako takiego, jak i nabytą umiejętnością w toku życia jednostkowego, która warunkuje przetrwanie nieustannego naporu czynników życia codziennego, które charakteryzuje „obciążenie” (*load*), czyli siła zewnętrzna; „presja” (*stress*) – jako reakcja wewnętrzna wywołana działaniem siły zewnętrznej; „napięcie” (*strain*), traktowane jako zaburzenie lub deformacja podmiotu. (Terelak, 2007, s. 90).

Radzenie sobie ze stresem w ujęciu poznawczo-transakcyjnym to „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu uporanie się z określonymi zewnętrznymi i wewnętrznymi wymaganiami, ocenianymi przez jednostkę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby” (Heszen, Sęk, 2007, s. 150). Richard Lazarus i Susan Folkman wyróżnili dwie zasadnicze funkcje radzenia sobie, tj. instrumentalną, związaną ze sposobami radzenia sobie zorientowanymi na problemie (*problem-focused*) oraz regulacyjną, powiązaną ze strategiami radzenia sobie skoncentrowanymi na emocjach (*emotion-focused*). O ile pierwsza strategia ukierunkowana jest na opanowanie stresora w celu zminimalizowania jego działania lub jego usunięcie, o tyle druga pomaga w kontrolowaniu reakcji emocjonalnej związanej z danym stresorem (Lazarus, Folkman, 1984).

Pojęcia takie jak stres, radzenie sobie ze stresem czy też adaptacja są związane z egzystencjalnymi problemami zarówno człowieka gatunkowego, jak i indywidualnego, dlatego pojęcie to rozpatrywane jest z punktu widzenia ewolucyjnego, biologicznego, medycznego, antropologicznego, psychologicznego, pedagogicznego, socjologicznego etc.

Niewątpliwie współczesny świat wyznacza wysokie wymagania, a człowiek stawiany jest w obliczu wyzwań i bodźców płynących zewsząd stosując znane i sprawdzone sposoby radzenia sobie z trudnościami. O ile w najnowszym podejściu do radzenia sobie zwraca się uwagę na społeczny aspekt tego procesu, akcentując na znaczenie wsparcia społecznego, człowiek często sam dźwiga brzemień problemów, przekonany o swojej sile i wadze swoich wysiłków, jednak zamiast prowadzić go do sukcesu, staje się przyczyną porażki. Przejawia w swoim zachowaniu syndrom Atlasa.

Monografia Ireny Pospiszyl pt. *Syndrom Atlasa. O tych, którzy byli silni zbyt długo* prezentuje jeden ze sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych, który określa mianem syndromu Atlasa.

Prezentowana publikacja została zawarta w dziesięciu rozdziałach, poprzedzonych przywołaniem mitu o *Atlasie* oraz wprowadzeniem, a zwieńczonym

zakończeniem obejmującym rezultaty prowadzonych przez autorkę badań i opatrzonych komentarzem. Rozdział pierwszy zawiera teoretyczne rozważania dotyczące pojęcia sytuacji trudnej, którą autorka definiuje jako *doświadczenie jednostki, które spełnia warunki brzegowe: powoduje silne poczucie zagrożenia; wywołuje przynajmniej czasowo poczucie bezradności; towarzyszą mu negatywne emocje, przede wszystkim lęk, gniew, poczucie wstydu, straty, opuszczenia; osoba pragnie uniknąć tego doświadczenia lub jego powtórzenia; osoba jest zmuszona w nim uczestniczyć*. Termin usytuowany został w koncepcjach stresu polskich psychologów, utożsamiając go ze stresem psychologicznym, odnosząc go do relacji międzyludzkich. Kolejne rozważania teoretyczne obejmują sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych, uwypuklając destrukcyjną pułapkę każdej strategii obrony oraz problemy adaptacyjne człowieka. Autorka wskazuje, że *z zaburzeniami adaptacyjnymi możemy mieć do czynienia także wówczas, kiedy ktoś wydaje się doskonale radzić sobie z trudami życia codziennego, jest odpowiedzialny, komunikatywny, zorganizowany, empatyczny, przywiązany do norm i prospołeczny. Ich problemy mogą się ujawniać w nadmiernym poczuciu odpowiedzialności, gotowości do poświęcenia bez względu na koszty własne (...)*.

Rozdział drugi przedstawia *Syndrom Atlasa* jako typową pułapkę dynamicznej strategii obrony przed problemami (...). Polega ona na utrwaleniu w jednostce przekonania, że tylko ona może zapanować nad całą złożonością sytuacji, w jakiej się znalazła, że do niej należy rozwiązanie problemu i jeżeli sama tego nie zrobi, to problem nie zostanie rozwiązany. Towarzyszy temu często dodatkowy nadmierny lęk o najbliższych, poczucie, że negatywne skutki poniesie zarówno sama osoba, jak i jej bezpośrednie otoczenie. Autorka wyodrębnia cechy charakterystyczne dla syndromu Atlasa, podkreślając, że osoba taka przeżywa skrajne emocje i doświadczenia, tworząc stabilny, uregulowany i przewidywalny świat, który ma być dla nich i ich bliskich oazą bezpieczeństwa i komfortu psychicznego. Analiza definicyjna jest wstępem do omówienia przez I. Pospiszyl celu badań własnych, których było ustalenie czy istnieją różnice między osobami doświadczającymi szczególnie trudnych sytuacji a tymi, które nie mają tak wielu obciążeń stresogennych w natężeniu objawów typowych dla syndromu Atlasa. Badanie zostało przeprowadzone wśród dorosłych kobiet i mężczyzn, którzy długotrwale były zmuszone uczestniczyć w sytuacji trudnej, bez względu na stopień dobrowolności i motywacje wewnętrzne tego rodzaju doświadczenia, m.in. śmierć bliskiej osoby, choroby bliskich i własne, zagrożenie życia własnego lub bliskich, problem uzależnienia w rodzinie, rozwód, doświadczenie przemocy, niepełnosprawność, utrata ważnych dla jednostki obiektów bezpieczeństwa egzystencjalnego. Do badania autorka użyła dwóch technik kwestionariuszowych.

Pierwsza to Lista zdarzeń, składająca się z 22 opisów doświadczeń trudnych i urazogennych, które mogą wywołać długotrwałe konsekwencje. Narzędzie stworzona na potrzeby badania i dostosowana do warunków kulturowych badanych na podstawie *kwestionariusza Social Readjustment Rating Scale (SRRS)* autorstwa Thomasa Holmesa i Richarda Rahe'a. Drugim narzędziem wykorzystanym i skonstruowanym do celów badań jest Skala Atlasa, obejmująca 28 stwierdzeń typowych dla objawów składających się ma omawiany syndrom, takich jak: nadmierna potrzeba kontroli zdarzeń, poczucie przeciążenia, lęk przed odrzuceniem, skłonność do irytacji, poczucie pokrzywdzenia, poczucie osamotnienia oraz lęk przed poczuciem szczęścia osadzonych na czterostopniowej skali. Badanie zostało wzbogacone opisami indywidualnych przypadków jako ilustrację typowych zachowań Atlasów. Triangulacja metod stanowi ogromny walor publikacji. Prace badawcze zostały przeprowadzone w grupie 500 osób, z czego do analiz uwzględniono dane otrzymane od 439 osób, podzielonych a pięć grup według przyjętego przez autorkę kryterium. Wyniki badań zawarte zostały w poszczególnych rozdziałach.

Rozdziały: od trzeciego do dziesiątego zawierają omówienie poszczególnych objawów składających się na syndrom Atlasa. Na uwagę zwraca celowe zrezygnowanie przez autorkę sposobu prezentacji wyników badań, pozbawiony obliczeń, opisów statystycznych i analiz ilościowych, a skupienie się na opisie problemu wzbogacony jedynie o konieczne dowody empiryczne. Niniejszy opis nadaje inny charakter, przez co może trafiać nie tylko do naukowców, ale przede wszystkim do osób zainteresowanych tematem poruszonym w monografii. Opis procedury badawczej oraz pełne analizy statystyczne autorka zamieściła w aneksie umieszczonym na końcu książki.

Rozdział *Potrzeba kontroli zdarzeń* wskazuje, że o ile jest ona traktowana jako pożądaną i skuteczny mechanizm regulacyjny zdolności przystosowawczych jednostki, o tyle w kontekście syndromu Atlasa może mieć negatywne skutki. I. Pospiszyl zwraca uwagę na trzy hipotezy wyjaśniające: *pierwsza zakłada, że potrzeba kontroli zdarzeń może przerodzić się w kompulsję ze wszystkimi jego negatywnymi skutkami; druga odwołuje się do mechanizmu fiksacji na specyficznym stylu wyjaśniania zdarzeń; trzecia zaś lokuje ową potrzebę kontroli w nadmiernym poczuciu winy.*

Rozdział czwarty odnosi się do przeciążenia, którego źródłem są czynniki płynące z zewnątrz, a jego rozmiar zależy od indywidualnych wewnętrznych predyspozycji, interpretacji problemów, ale bez względu na przyczyny przeciążenia może wywołać problemy w stosunkach międzyludzkich, przyczynić się do utraty radości życia i spadku poczucia własnych kompetencji.

Z rozdziałem trzecim koreluje rozdział czwarty, który w uwzględnia kolejny element syndromu Atlasa – poczucie pokrzywdzenia, który ma naturę wewnętrzną i podjęcie wysiłku uwolnienia się od niniejszego zależy od jednostki. Ci, którzy nie potrafią samodzielnie uporządkować swojego życia tak, aby odczuwać w nim radość i spełnienie, rozwijają w sobie poczucie krzywdy, przy jednoczesnych próbach zaspokojenia swojego pragnienia sprawiedliwego świata.

Skłonność do irytacji to kolejne uczucie rozpatrywane przez I. Pospiszyl w kontekście badanego syndromu, uwzględniając *reakcje wybuchowe niewspółmierne do przyczyn, które je wywołały, ujawniające się w postaci porywczosci, łatwości obrażania się, drażliwości, zrzędlivosti, gburowatości, szorstkości, w sposobie bycia lub manifestowaniu złego humoru* (Buss i Durkee, 1957) we wzajemnych stosunkach rodzinnych wynikających z potrzeby kontrolowania innych oraz poczucia dysonansu we wzajemnych oczekiwaniach. W rozdziale tym, autorka podkreśla, że osoby pełne poświęcenia dość często postrzegane są jako osoby nerwowe, pedantyczne, drobiazgowe, przeczulone na swoim punkcie lub wręcz histeryczne, co staje się przyczyną napiętych relacji z bliskimi, a budowana komunikacja prowadzona jest w sposób nieprawidłowy, co z kolei prowadzi do poczucia samotności każdej ze stron.

Kolejne dwa rozdziały wyjaśniają uwikłanie osób z syndromem Atlasa w toksycznych relacjach, które nasycone są lękiem przed odrzuceniem oraz lękiem przed poczuciem szczęścia. Przyczyną wyjaśniającą jest rodzina, gdzie dziecko rozwija poczucie własnej tożsamości, poczucie własnej wartości, rozwija ego. *Dziecko wychowywane i socjalizowane w wadliwym środowisku rodzinnym/opiekunycznym nie rozwinię zaufania do siebie, nie nauczy się diagnozować swoich potrzeb, nie nabierze przekonania, że jest źródłem i sprawcą ich zaspokojenia oraz, że jest warte tego, aby się troszczyć o jego osobę i ją chronić. Na dalszym etapie rozwoju jednostka nie rozwinię w sobie poczucia mocy, sprawczości, potrzeby eksploracji rzeczywistości społecznej, nie wykształci potrzeby ekspansji. Będzie żyła w przekonaniu, że jest mniej warta od innych, podatna na rozwój wyuczzonej bezradności oraz uciekała się do nieskutecznych sposobów wyrównywania słabości ego.* Osoby z syndromem Atlasa charakteryzuje także lęk przed dążeniem do szczęścia, a wyjaśnienia doszukuje się w odczuwanym poczuciu winy, niewykształconych umiejętności zapobiegania i dbania o własny dobrostan, konfliktach potrzeb i niekonstruktywnych sposobach zaspakajania potrzeb przez jednostkę. Autorka wyróżnia cztery koncepcje psychologiczne tłumaczących irracjonalne zachowania człowieka: wyuczona redukcja oczekiwania szczęścia, pesymizm defensywny, potrzeba samoukarania oraz deficyt umiejętności troski o własny dobrostan, które mają potwierdzenie w prowadzonych badaniach własnych.

Osamotnienie to konsekwentny czynnik charakterystyczny dla heroicznego Atlasa, któremu autorka poświęciła rozdział dziewiąty. I. Pospiszyl w podsumowaniu rozdziału porównuje Atlasa do „człowieka przełomów” w ujęciu koncepcji „samotnego tłumu” Davida Riesmana. *Jest jednocześnie wewnątrz i zewnątrzsterowny, samowystarczalny i wyjątkowo wrażliwy na aprobatę społeczną, nieufny i poszukujący więzi, perfekcyjny i niedoceniający własnych możliwości, heroiczny i przegrany.*

Ostatni rozdział zatytułowany *Kompulsywny charakter syndromu Atlasa* stanowi kwintesencję rozważań autorki. Jak wskazuje *Atlas w istocie jest bohaterem tragicznym. Choć tak odważnie pokonuje trudności i nieustannie stara się udowodnić, jak jest dzielny, to jednak ani sam nie wierzy w swoje zwycięstwo, ani też nie potrafi przekonać do niego najbliższych. Pragnie szczęścia, a zarazem się go obawia, bohatersko samodzielny, pozostaje jednocześnie kompulsywnie uwikłany w związku zależnościowe, otaczający się ludźmi, wciąż jest zdominowany przez poczucie samotności. Nie jest Feniksem, który odradza się z popiołów, ale raczej Syzyfem beznadziejnie skazanym na swój los.*

Monografia Ireny Pospiszyl pt. *Syndrom Atlasa. O tych, którzy byli silni zbyt długo*, jest niezwykle cenną pozycją, będącą interdyscyplinarnym kompendium wiedzy na temat współczesnych Atlasów, którzy stając w obliczu sytuacji trudnych i problemowych podejmują walkę z trudnościami wybierając niekonstrukttywne sposoby radzenia sobie. Autorka przedstawia obraz silnych bezsilnych, których tak wiele wokół nas. Zwraca uwagę na bardzo istotny problem współczesnego świata. XXI wiek przez wielu przez wielu psychologów określany jest mianem „wiek stresu”, a aktualne rozważania naukowe odnoszą się do koncepcji stresu, radzenia sobie i możliwości przeciwdziałania. Na rynku dostępne są poradniki jak uniknąć i walczyć ze skutkami stresu. Praca I. Pospiszyl ukazuje nowatorskie i innowacyjne podejście do nauki, nie daje rozwiązań, a pozostawia czytelnikowi przestrzeń do rozmyślań, pochyleniu się nad syndromem Atlasa, a sama autorka stylem prowadzenia czytelnika przez koncepcje psychologiczne, socjologiczne, pedagogiczne i zapoznając go z wynikami badań własnych zachęca do własnych przemyśleń. Autorka w sposób doskonały ukazała istotę problemu heroicznego Atlasa i implikacji z tym związanych. Adresami tej doskonale napisanej książki są nie tylko środowiska naukowe, ale zwłaszcza osoby doświadczające sytuacji trudnych, pracujące w zawodach pomocowych oraz wszyscy Ci, którzy wpadają w pułapkę adaptacyjną, dźwigając cały swój społeczny świat.

Людмила Базиль

ORCID ID: 0000-0003-4130-5436

**Рецензія на навчальний посібник «Планування
й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у
системі професійно-технічної освіти», Житомир, 2018**

Recenzja pracy dydaktycznej „Planowanie i rozwój kariery zawodowej uczniów
w systemie kształcenia zawodowego”, Żytomierz, 2018

Review of the manual “Planning and development of student professional
careers in the system of vocational education”, Zhytomyr, 2018

У навчальному посібнику «Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти» (автори – С. Алексеева, Л. Єршова, Д. Закатнов, В. Орлов) проаналізовано теоретичні засади створення системи консультування з професійної кар'єри. Розкрито теоретико-методологічні та методичні підходи до розв'язання проблеми мотивації кар'єрного розвитку, обґрунтовано рекомендації з організації і проведення консультування з професійної кар'єри учнів у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, запропоновано практичні поради щодо застосування педагогічних технологій розвитку кар'єрної компетентності учнівської молоді.

У розділі «Консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів» розкрито зміст дефініції «професійна кар'єра», висвітлено особливості планування та розвитку кар'єри на етапі професійної підготовки в умовах закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Вперше в Україні запропоновано організаційно-педагогічні

умови створення системи консультування для професійної кар'єри на рівні закладу професійної (професійно-технічної) освіти, визначено його мету та завдання у контексті проблеми планування й розвитку професійної кар'єри учнівської молоді та формування кар'єрної компетентності.

У розділі «Мотиваційна основа кар'єрного розвитку сучасної особистості» досліджено вплив мотивації на планування й розвиток професійної кар'єри особистості. Проаналізовано умови праці, теоретичні та практичні основи кар'єрного зростання особистості. Розроблено інноваційні способи стимулювання мотивації суб'єктів освіти, стилі керівництва, типи організаційних культур, індикаторів-показників якісних/кількісних характеристик трудових мотивів. Здійснено аналіз економічних і соціально-психологічних чинників розвитку професійної кар'єри, охарактеризовано шляхи удосконалення системи професійної освіти, серед яких: застосування інновацій, обґрунтованих науковими дослідженнями; урахування конструктивних ідей зарубіжного досвіду; внесення змін до чинного законодавства; забезпечення реального рівного доступу молоді до професійної освіти; запровадження в закладах професійної (професійно-технічної) освіти маркетингового управління; формування мережі центрів консультування з професійної кар'єри тощо.

З урахуванням сучасних умов соціально-економічного розвитку суспільства і перспектив становлення вітчизняної професійної освіти запропоновано навчально-методичний комплекс для формування кар'єрних орієнтацій учнівської молоді в закладах професійної освіти. Розроблено інноваційні методики і педагогічні технології формування кар'єрних орієнтацій учнівської молоді. Доведено необхідність формування уявлень про професійну кар'єру та кар'єрної компетентності. У посібнику представлено оновлену програму і зміст спеціального курсу «Моя професійна кар'єра». Висвітлено методику проведення тренінгових занять і вправ, що сприяють розвитку уявлень про професійний успіх і формуванню кар'єрних орієнтацій учнів.

Вперше обґрунтовано зміст і способи онлайн-консультування з кар'єри у системі професійної освіти, його форми та методи. Розкрито зміст науково-методичного забезпечення професійної підготовки з онлайн-консультування щодо розвитку професійної кар'єри. Запропоновано практичні рекомендації щодо організації онлайн-консультування у закладах професійної освіти. Доведено, що використання сучасних інформаційних і мультимедійних технологій у консультуванні значно підвищує якість підготовки молодих людей до творчої активності у побудові

професійної кар'єри, успішної самореалізації в професії, сприяє забезпеченню мобільності випускників на ринку праці.

Навчальний посібник «Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти» розміщено у вільному доступі на сайті Електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України (<http://lib.iitta.gov.ua/712226/>). Він успішно використовується в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, працівників навчально (науково)-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти, викладачів і студентів закладів вищої освіти, аспірантів і докторантів.

Людмила Єршова

ORCID ID: 0000-0002-2346-5842

**Рецензія на навчальний посібник
«Проектна діяльність учнів професійно-технічних
навчальних закладів», Житомир, 2018**

Recenzja pracy dydaktycznej
„Działalność projektowa uczniów szkół zawodowych”, Żytomierz, 2018

Review of the manual
“Students project activity in the vocational training institutions”, Zhytomyr, 2018

Актуальність навчального посібника зумовлена необхідністю цілісного впровадження у закладах професійної (професійно-технічної) освіти України технологій проектного професійного навчання. Ці технології сприяють розвитку в майбутніх кваліфікованих робітників низки вмінь, зокрема: аналізувати навчальну інформацію та виробничі ситуації; планувати власну безпечну діяльність; критично мислити, висловлювати та доводити свої думки; самостійно вирішувати проблеми; співпрацювати в команді; відповідально ставитися до виконання дорученої справи та її завершення; презентувати результати власної праці тощо. Ефективність проектних технологій для системи професійно-технічної освіти України, насамперед, полягає в тому, що вони забезпечують здобуття майбутніми кваліфікованими робітниками професійних компетентностей у тісному зв'язку з реальною фаховою практикою й уможливають їхню підготовку до комплексної реалізації професійних обов'язків. Наголосимо, що основною метою професійно-технічної освіти України є формування

та розвиток професійних компетентностей особи, що потрібні для здійснення професійної діяльності, забезпечення конкурентоздатності, мобільності та перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Отже, не викликає сумніву важливість і доцільність застосування посібника, що рецензується, з метою творчого використання проектних технологій. Це сприятиме оновленню основних форм, методів і засобів професійного навчання.

У навчальному посібнику «Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів» (автори – В.М. Аніщенко, М.В. Артюшина, М.А. Вайнтрауб, Т.М. Герлянд, Д.В. Гоменюк, Н.В. Кулалаєва, Т.В. Пятничук, М.М. Шимановський) запропоновано серію тренінгів для майбутніх кваліфікованих робітників, а саме: «Знайомство з проектним навчанням», «Як визначити проблему проекту та шляхи її розв'язання?», «Як планувати життєвий цикл проекту?», «Як здійснювати роботу над проектом?», «Як презентувати проект?», «Як оцінити результат проекту?». Їх проведення спрямовується на розвиток в учнів знань, умінь та навичок проектної діяльності.

Тренінгова форма навчання дає змогу будувати навчальну діяльність учнів на основі їхнього власного досвіду з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей, соціально-психологічних властивостей учасників тренінгової групи. Взаємодія в умовах тренінгу забезпечує інтенсивне формування необхідних умінь учнів у процесі активної творчої діяльності як індивідуальної, так і групової. Проведення тренінгів потребує використання комплексу методів: інформаційно-презентативні (презентації, міні-лекції, бесіди, розповіді, демонстрації, ілюстрації), алгоритмічно-дійові («мозковий штурм», дискусії, кейси, робота в малих групах, рольові та дидактичні ігри), самостійно-пошукові (робота з літературою, письмові творчі роботи, проектування). Співвідношення методів і форм роботи під час кожного окремого тренінгу має індивідуальний характер, оскільки визначається специфікою його цілей та завдань. Водночас зазначимо, що загальна концепція проведення тренінгів передбачає наявність у кожному тренінгу таких структурних елементів: організаційних заходів (повідомлення теми, мети, плану та методики проведення тренінгу, встановлення відповідних принципів і правил роботи); актуалізації опорних знань (обговорення досвіду слухачів, аналіз виконання випереджаючих завдань); інформаційних блоків; практичних завдань; блоків активізації (цікаві факти, приклади та рекомендації); зворотний зв'язок (обговорення результатів виконання всіх завдань, які надаються до тренінгу,

анкетування, загальний аналіз результатів тренінгу, презентації робіт учнів та їх оцінювання).

У теоретичній частині тренінгів розкривається сутність проектної діяльності учнів і їхніх проектних дій на кожному етапі проекту. Схарактеризовано види й можливі результати (продукти) навчальних проектів, алгоритм визначення проектної мети та завдань. Представлено методики створення проектних команд та оцінювання результатів навчальної проектної діяльності учнів. Авторами проаналізовано життєвий цикл проекту, а також наведено приклади розроблення технологічної карти проекту та підготовки проектної презентації. Практична частина передбачає творче використання вправ та завдань, запропонованих авторами для закріплення теоретичного матеріалу.

Навчальний посібник призначений для педагогічних працівників, які розробляють і застосовують проектні технології, упроваджують навчальну проектну діяльність у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників.

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ

CONFERENCE REPORTS

Justyna Bluszcz

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: 0000-0002-5112-942

Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Filozoficzne podstawy pedagogiki pracy”, Rzeszów 16–17 maja 2019 r. – krótkie refleksje z naukowego wydarzenia

National Scientific Conference entitled “Philosophical foundations of labor pedagogy”, Rzeszów, May 16–17, 2019. – short reflections from the scientific event

Загальнопольська наукова конференція «Філософські основи педагогіки праці», Жешув 16–17 травня 2019 р.: рефлексія та підсумки

W dniach 16–17 maja 2019 r., w murach Uniwersytetu Rzeszowskiego odbyła się **Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Filozoficzne podstawy pedagogiki pracy”**. Została ona zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Pracy i Andragogiki (prof. dr. hab. Waldemara Furmanka, dr hab., prof. UR Jolantę Lenart i dr Agnieszkę Długosz) funkcjonującą na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego. Konferencja wpisana została do programu działania Zespołu Pedagogiki Pracy, jaki funkcjonuje w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Patronat nad konferencją sprawowali JM Rektor Uniwersytetu Rzeszowskiego prof. dr hab. Sylwester Czopek oraz JM Rektor Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie prof. dr hab. S.M. Kwiatkowski, natomiast honorowym przewodniczącym Rady Naukowej Konferencji był prof. dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

Uroczystego otwarcia konferencji dokonali Prorektor Uniwersytetu Rzeszowskiego dr hab., prof. UR Wojciech Walat, Dyrektor Instytutu Pedagogiki

dr hab., prof. UR Marta Wrońska i prof. dr hab. Waldemar Furmanek – przewodniczący Rady Naukowej Konferencji. W tym miejscu odczytany został list Przewodniczącego Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego, w którym m.in. uwypuklił wagę i zasadność podejmowanej tematyki jako fundamentu inicjatyw naukowych zmierzających do rozwoju i nadawania kształtu pedagogiki pracy.

Celem konferencji „Filozoficzne podstawy pedagogiki pracy” – jak wskazuje na to jej tytuł – było podjęcie refleksji naukowej nad szczegółowymi problemami z pogranicza filozofii i pedagogiki. Stwierdzenie o jakiejś dziedzinie poznania, że „jest filozofią”, zdaniem prof. dr hab. W. Furmanka, oznacza najczęściej, że odnosi się ona do kwestii podstawowych i uzasadnionych, dotyczących człowieka i świata. Tajemnica człowieka jest jednym z wielkich wyzwań współczesnych badań naukowych. Wszak bowiem *człowiek osobą jest, stając się i staje się, będąc nią*, natomiast w tym procesie ujawnia, kim jest; ujawnia prawdę o osobie ludzkiej; o własnym „ja” i o drugich osobach. Ukazanie choćby rąbka tajemnicy człowieka jest zadaniem trudnym, jednak pilnym dla teorii i praktyki pedagogicznej, jak podkreślił Autor wypowiedzi. Te idee są wiodące, m. in. w wydanej monografii W. Furmanka, *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie* (2019). Podobny wydźwięk dało się zauważyć w wystąpieniach innych prelegentów sekcji plenarnej „Problematyka filozoficznych podstaw współczesnej pedagogiki pracy”. Pytanie o to czy „mieć, być, czy zaistnieć?”, w swoim wywodzie stawiał m.in. prof. J. Kargul człowiekowi silnie zaangażowanemu w proces pracy, często zaniedbującemu regenerację zasobów energetycznych (cielesnych, duchowych, społecznych). Akcentując nagminnie obserwowane przemieszanie czasu wolnego z czasem pracy, wskazywał na niebezpieczeństwo zawłaszczenia przez hipermedia czasu wolnego człowieka ukierunkowanego na materialne dobra (*homo oeconomicus*) – czasu, w trakcie którego często do głosu dochodzi *homo creator* (Potulicka & Rutkowiak, 2012). Wobec takiego przenikania się dwóch działalności człowieka i wynikających z tego dylematów (również o charakterze aksjologicznym), a także odpowiedzi profesjonalistów na potrzebę dokonania przez tegoż człowieka właściwych wyborów, prof. J. Kargul dostrzega zagrożenie uformowania się *homo consultans*, będącego człowiekiem zarówno zasięgającym porady w sposób tradycyjny i „atakowanym” poradami, choć ich nie oczekuje, oraz obserwującym korzystanie z porad przez innych, między innymi dzięki poradnictwu „udomowionemu” przekazem medialnym, jak i człowiekiem, który może być od tych porad uzależniony, nie umiejący się bez nich obejść, można powiedzieć – będący „poradoholikiem” (zob.: 2013, 2014).

Sesję nadającą kierunek zgłębiania kolejnym obszarom problemowym podsumował prof. R. Gerlach, który w wystąpieniu pt. „Pedagogika pracy jako subdyscyplina naukowa” odwołał się do przesłanek, jakimi kierowali się twórcy pedagogiki pracy przy powoływaniu do życia tej subdyscypliny. Odnosząc się do szczytnych założeń i poddając krytycznej analizie progres pedagogiki pracy na przestrzeni kilku ostatnich dekad, prof. R. Gerlach wskazał na palącą potrzebę zintensyfikowania naukowych działań środowiska na rzecz:

- (1) uporządkowania terminologii z zakresu pedagogiki pracy,
- (2) (do)określenia metodologii badań z zakresu pedagogiki pracy,
- (3) wzmocnienia współpracy badaczy z różnych ośrodków naukowych na rzecz wspólnych przedsięwzięć i projektów badawczych (obserwuje się atomizację badań),
- (4) wzmocnienia współpracy międzynarodowej,
- (5) promowania poza środowiskiem pedagogów pracy wagi i zasadności badań z zakresu pedagogiki pracy celem rozszerzenia istniejących szeregów obecnej kadry naukowej,
- (6) wzmocnienia i wspierania działań młodszych naukowców zajmujących się pedagogiką pracy (obserwowana jest coraz większa luka pokoleniowa),
- (7) tworzenia lub weryfikowania teorii naukowych stanowiących fundament pedagogiki pracy (w tym również odwoływania się do teorii systemów)
- (8) wykorzystania w praktyce teorii pedagogicznych (pedagogiki pracy).

Postulaty te, w konfrontacji z dokonaną analizą dotychczasowego dorobku pedagogiki pracy, doprowadziły do wybrzmienia konstatacji, że jeśli środowisko naukowe pragnie zapobiec regresowi subdyscypliny oraz zaznaczyć jej niezaprzeczalny wkład w rozwój pedagogiki jako nauki społecznej powinno silnie „zainwestować” we współpracę i integrację kadry naukowej tak, by swoją merytoryczną siłą stanowiła zachętę dla naukowców z innych obszarów nauk społecznych do wzmacniania szeregów pedagogów pracy i wzbogacania kapitału wiedzy tej subdyscypliny (por.: Gerlach, 2017).

Wiele uwagi poświęcono zagadnieniom związanym z funkcjonowaniem człowieka w różnych sytuacjach zadaniowych i życiowych, w tym w sytuacjach trudnych. Prof. dr hab. Z. Wołk zwrócił uwagę na etyczno-moralne dylematy pracy zawodowej jako formy uczestnictwa w życiu innych, pracy (rozumianej jako proces) każdorazowo dekomponowanej przez kontrakt i komponowanej w nim na nowo, prowadzącej do postrzegania jej w nowych odsłonach, włączających dynamicznie zmieniające się oczekiwania nowych pokoleń uczestników rynku pracy (zob.: 2017). W dyskurs ten włączyła się również dr hab., prof. UMCS K. Klimkowska, która w wystąpieniu pt. *Praca jako komponent sukcesu*

życiowego osób w okresie średniej dorosłości odniosła się do pracy postrzeganej przez osoby aktywne zawodowo w kategorii sukcesu życiowego. Badania zaprezentowane przez prelegentkę znalazły żywe odzwierciedlenie w społeczno-kulturowych wzorcach sukcesu oraz teoretycznym modelu sukcesu życiowego Firkowskiej-Mankiewicz (2002), w którym nie brak było również dylematów, o którym wcześniej wspominał prof. Z. Wołk (zob.: Dudak & Klimkowska, 2017). Rozumienie poczucia wartości człowieka pracy oraz nauka o wartościach w służbie człowiekowi pracy to główne kierunki naukowego wyводу dr. hab., prof. APS Adama Solaka (wystąpienie pt. *Poczucie wartości pracujących*). Zwrócona została uwaga na jawiące się niebezpieczeństwo oddzielania procesu pracy od systemu wartości, niebezpieczeństwo mogące prowadzić do sprowadzenia pracy wyłącznie do kategorii środka mającego zapewnić zaspokajanie przyziemnych potrzeb człowieka (a więc konsumpcjonizmu) bez rozwojowego oddziaływania na sferę wewnętrznego ja (zob.: Solak & Bluszcz, 2017). Podjętą przez prof. A. Solaka linię tematyczną kontynuowała w wystąpieniu pt. *Jednostka w dobie konsumpcjonizmu – wybrane refleksje pedagoga pracy*, dr. hab., prof. UKW Renata Tomaszewska. W nawiązaniu do zagadnienia wieloaspektowości karier zawodowych, determinowanych zarówno przez czynniki wewnętrzne, jak i strukturalne, Prelegentka zwróciła uwagę na brak społecznej orientacji na karierę, który identyfikowany jest wśród przedstawicieli pokolenia Y oraz NEET. Szczególnie niepokojące wydają się być, zdaniem prof. R. Tomaszewskiej, długotrwałe i głębokie konsekwencje wynikające z przedwczesnego kończenia nauki i braku dalszej aktywności w sferze edukacji; utrzymujących się często i w długiej perspektywie okresów bezczynności zawodowej; a także nieregularnych ścieżek kariery zawodowej i zaburzeń w ich realizacji. Zaburzenia te, mające miejsce właśnie w początkowym okresie kariery, mogą również uniemożliwić budowanie tożsamości tych jednostek w oparciu o pracę zawodową, co grozi deprecjacją tej wartości (zob.: 2016, 2018).

Blok wystąpień plenarnych nt. *Filozofia człowieka dorosłego* otworzyło wystąpienie dr. hab., prof. DSW Elżbiety Siarkiewicz, która przybliżyła proces wchodzenia na rynek pracy z perspektywy antropologicznej, perspektywy, w której niemałą rolę odgrywa psychologia wyglądu i jej obecność w procesach rekrutacyjno-selekcyjnych. Temporalną zmienność doceniania tego czynnika powodzenia zawodowego przedstawiła dr. hab., prof. UR Jolanta Lenart, dając niejako przedpole dla wyводу dr. Mariana Piekarskiego z Politechniki Krakowskiej na temat przydatności zawodowej jako problemu badawczego pedagogiki pracy.

Pedagog to również nauczyciel-wychowawca, a więc nie mogło w strukturze dyskursu o wartościach i ich filozoficznych fundamentach zabraknąć

odniesienia do tej społecznie ważnej postaci. Interesujące wyniki badań przeprowadzone wśród nauczycieli na temat mężczyzn w sfeminizowanych zawodach przedstawiła dr hab. prof. UMCS Anna Dudak (2016), co z kolei dobrze korelowało z zaprezentowanym przez prof. dr hab. Waldemara Furmanka i dr. hab., prof. UR Wojciecha Walata modelem kompetencji nauczyciela przyszłości (2019) oraz badaniami dr hab., prof. UMCS Joanny Wierzejskiej dotyczącymi poczucia odpowiedzialności pedagogów szkolnych (zob.: 2017).

W sekcjach panelowych skoncentrowano się na dwóch obszarach badawczych: *człowiek dorosły w sytuacjach życiowych i zadaniowych* oraz *sytuacje trudne w życiu człowieka dorosłego*. Obie sekcje obfitowały w bogaty merytorycznie materiał badawczy, który przełożył się na intensywną i inspirującą dyskusję. W pierwszej sekcji tematyka wystąpień oscylowała wokół problemów zawodu nauczyciela, zarówno na etapie jego wyboru, wykonywania (w tym na stanowiskach kierowniczych), a także społecznego odbioru, natomiast w drugiej sekcji przedstawiane zagadnienia uwypuklały problemy edukacji osób dorosłych (dostępność, społeczne postrzeganie podejmowania edukacji) oraz negatywne aspekty zaangażowania się człowieka w działalność zawodową (wypalenie zawodowe, bariery w przebiegu kariery). Wieloaspektowość poruszanych tematów stała się przyczynkiem do wymiany doświadczeń i refleksji pomiędzy uczestnikami konferencji nie tylko na salach obrad, ale i w przestrzeni kulturalowej.

W konferencji uczestniczyli przedstawiciele różnych ośrodków akademickich, zajmujących się tytułową problematyką, w tym z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytetu Rzeszowskiego, Uniwersytetu Zielonogórskiego, Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Katowicach, Naukowego Towarzystwa Poradotwórczego we Wrocławiu, Akademii Ignatianum w Krakowie, Politechniki Krakowskiej, Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, Wyższej Szkoły Menedżerskiej w Warszawie, Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Sanoku oraz Wyższej Szkoły Ekonomiczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.

Podjęte zagadnienia i związane z nimi dyskusje były dla uczestników na tyle interesujące, że wyrażono potrzebę dalszego ich kontynuowania, w ramach kolejnych spotkań.

Bibliografia

- Dudak, A. (2016). Wybrane aspekty funkcjonowania mężczyzn w zawodach sfeminizowanych. *Problemy Profesjologii: półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka.*, 2016, 23–32.
- Dudak, A., & Klimkowska, K. (2017). *Sukces jako doświadczenie biograficzne ojców sprawujących opiekę nad dzieckiem*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Firkowska-Mankiewicz, A., & Grzeżołowska-Klarkowska, H.J. (2002). *Intelligence and success in life*. Warsaw: IFiS Publishing.
- Furmanek, W. (2019). *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Furmanek, W., & Walat, W. (2019). Modelowanie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości. *Ed Tech Inf Edukacja – Technika – Informatyka*, 27(1), 15–22.
- Gerlach, R. (2017). O kondycji polskiej pedagogiki pracy. W R. Gerlach & R. Tomaszewska-Lipiec (Red.), *Wokół podstawowych zagadnień pedagogiki pracy* (s. 17–35). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kargul, J. (2013). Uczenie się dorosłych w kulturze pośpiechu. W E. Solarczyk-Ambrozik (Red.), *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej* (s. 53–59). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kargul, J. (2014). Contemporary Counseling and Its Discontents: A Counselor on Homo Consultants. *Journal of Psychology Research*, 4(4), 322–327.
- Potulicka, E., & Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Solak, A., & Bluszcz, J. (Red.). (2017). *Personalizm pracy ludzkiej. Współczesne konotacje*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2016). Kariera–Zdeprecjonowana wartość nowego pokolenia? *Problemy Profesjologii: półrocznik poświęcony problemom rozwoju zawodowego człowieka.*, 2016, 47–61.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2018). *Praca zawodowa – życie osobiste: Dysonans czy synergia?* Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Wierzejska, J. (2017). *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych: Studium empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Wołk, Z. (2017). *Kultura pracy profesjonalisty*. Warszawa: Difin.

Галина Сотська

ORCID ID: 0000-0002-0184-2715

**Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна
освіта XXI століття» Національної Академії
Педагогічних Наук України**

Katedra UNESCO „Kształcenie zawodowe i ustawiczne w XXI wieku”
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

UNESCO Chair on “Lifelong Professional Education in the XXI century”
at the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

25 жовтня 2016 р. на підставі підписанні Угоди ЮНЕСКО (Генеральний директор ЮНЕСКО Ірина Бокова) та Національною академією педагогічних наук України (далі НАПН України) (Президент Національної академії педагогічних наук України Василь Кремень) на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України створено кафедру ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття».

Діяльність кафедри здійснюється з урахуванням положень стратегічного документа ЮНЕСКО «Переосмислюючи освіту: освіта як загальне благо» (2015) та цілей «Середньотермінової стратегії ЮНЕСКО на 2014–2021 рр.» зокрема щодо зміцнення миру, сталого розвитку, налагодження міжкультурного діалогу засобами освіти, науки, культури, комунікації та інформації.

Означена концептуальна ідея реалізується під час виконання основних завдань Кафедри, а саме: розроблення спільно з партнерами нових програм на рівні вищої й післядипломної освіти з підготовки

і перепідготовки науково-педагогічного персоналу, а також освіти дорослих упродовж життя та забезпечення відповідної підготовки; сприяння створенню мереж для обміну знаннями й кращими взірцями практичного досвіду шляхом організації заходів, створення бази даних та спеціального веб-сайту, а також підготовка й поширення публікацій, у тому числі онлайн; сприяння створенню мережі закладів, спільноти викладачів, дослідників і студентів у галузі професійно-педагогічної освіти і освіти дорослих; поширення знань і надання підтримки в розробленні й імплементації національних стратегій і планів щодо професійної підготовки, а також освіти дорослих упродовж життя; тісна співпраця з ЮНЕСКО, кафедрами ЮНЕСКО в межах відповідних програм і заходів, а також з іншими кафедрами ЮНЕСКО.

Згідно стратегічних цілей програми Середньострокової стратегії ЮНЕСКО на 2014–2021 рр. (документ 37 С/4) пріоритетні напрями діяльності Кафедри узгоджуються з Великими програмами I – «Освіта»; III – «Соціальні і гуманітарні науки»; IV – «Культура». Відповідно до зазначених програм головними напрямками діяльності (ГНД) є: ГНД I – «підтримка держав-членів в досягненні цілей сталого розвитку» – порядок дня «Освіта – 2030»; ГНД III – «Сприяння міжкультурному діалогу та залучення молоді до побудови мирних і відкритих для участі суспільств»; ГНД IV – «Заохочення до творчості та різноманітності форм культурного самовиразу, а також охорона нематеріальної культурної спадщини задля забезпечення сталого розвитку».

З метою розвитку міжнародної академічної солідарності та інтенсифікації обміну знаннями між університетами світу, посилення міжкафедральної координації, підвищення рівня мережевого співробітництва, розширення партнерських зв'язків і створення спільних майданчиків для міждисциплінарного діалогу за підтримки Координаційної ради Програми «UNITWIN / кафедри» в Україні було проведено низку науково-практичних заходів (міжнародних конференцій, семінарів, круглих столів, тренінгів, коворкінгів тощо).

Зокрема, щорічно проводиться вебінар «Рідномовна і багатомовна освіта у контексті сталого розвитку», присвячений Міжнародному дню рідної мови, який було проголошено з ініціативи Бангладеш і затверджено на Генеральній конференції ЮНЕСКО в 1999 р., та круглий стіл «Громадянсько-патріотичні ідеї Т.Г. Шевченка в соціокультурному та освітньому просторі України».

Підкреслимо, що кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України, станом на сьогодні, поки що єдина інституція від України, яка долучилася до проведення тематичних заходів та представлена на міжнародній онлайн-платформі «Міжнародний рік мов корінних народів 2019». В кінці 2019 р. на Генеральній Асамблеї ООН Спеціальним Доповідачем з прав корінних народів буде представлено звітну доповідь щодо участі країн світу у проведенні масових заходів до Міжнародного року мов корінних народів 2019.

З поміж суспільно важливих функцій Кафедри в освітньо-науковому просторі України є сприяння утвердженню національної ідентичності педагогічної еліти, різних категорій дорослого населення; формуванню в них почуття приналежності до культурного й політичного соціуму на рівні держави, регіону, громади; залученню до участі у громадському й суспільному житті; розвитку їхнього професіоналізму, громадянсько свідомої світоглядної позиції, здатності до інноваційної діяльності тощо (Переосмислюючи освіту: освіта як загальне благо, 2015).

Перспективними напрямками діяльності Кафедри є: розширення співпраці з міжнародними й національними експертами в галузях освіти, науки й культури; сприяння науковцям, аспірантам і докторантам в отриманні грантів на освітні, науково-дослідні й культурологічні проекти; посилення освітньо-культурних ініціатив в освіті дорослих. Продовжуватиметься підвищення рівня якості підготовки наукових і науково-педагогічних працівників шляхом залучення їх до реалізації міжнародних проектів

Важливою подією в налагодженні науково-методичної комунікації стало заснування двомовного журналу «Вісник кафедри ЮНЕСКО НАПН України “Неперервна професійна освіта XXI століття”»

Кафедра ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіти XXI століття» відкрита до співпраці з іншими регіональними кафедрами ЮНЕСКО, з освітніми й науковими інституціями, міжнародними організаціями у сфері неперервної освіти.

Олена Аніщенко

ORCID ID: 0000-0002-6145-2321

Методологічний семінар «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи», Київ, 15 листопада 2018 р.

Seminarium metodologiczne „Konceptualne zasady rozwoju edukacji dorosłych: doświadczenie światowe, ukraińskie realia i perspektywy”,
Kijów, 15 listopada 2018 r.

Methodological seminar "Conceptual foundations of adult education development: world experience, Ukrainian realities and perspectives",
Kyiv, November 15, 2018

15 листопада 2018 р. відбулась важлива й масштабна подія у галузі освіти дорослих в Україні – методологічний семінар «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи», організований Відділенням професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

У заході взяли участь понад 200 осіб, серед яких – дійсні члени (академіки) і члени-кореспонденти Національної академії педагогічних наук України, педагогічні, науково-педагогічні працівники вітчизняних і зарубіжних закладів вищої і післядипломної освіти, педагоги загальноосвітніх шкіл, професійних (професійно-технічних) закладів освіти, працівники навчально-методичних і науково-методичних центрів професійно-технічної освіти, закладів фахової передвищої освіти, представники громадських організацій, центрів освіти дорослих, працівники інститутів НАПН України, аспіранти, докторанти.

Мета семінару – формування єдиного простору для професійної взаємодії та обміну досвідом науковців і педагогів-практиків, консолідації зусиль провайдерів освітніх послуг для дорослих, визначення перспектив розвитку формальної і неформальної освіти різних категорій дорослого населення в Україні.

Модератором пленарного засідання виступила *Н.Г. Ничкало*, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України. З вітальним словом до учасників звернулись *В.Г. Кремень*, доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАН України і НАПН України, президент НАПН України та *І.А. Балуба*, кандидат історичних наук, керівник експертної групи з питань освіти дорослих та педагогічної освіти директорату вищої освіти і освіти дорослих МОН України.

Пленарне засідання семінару було присвячено висвітленню різних аспектів розвитку освіти дорослого населення в Україні та за кордоном. З основною доповіддю «Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи» виступила *Л.Б. Лук'янова*, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Особливості освіти дорослих у Польщі охарактеризував *Ф. Шльосек*, доктор хабілітований, професор, директор Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської у Варшаві, голова Наукового товариства Польща – Україна, зарубіжний член НАПН України. Психологію структурування внутрішнього світу особистості в освіті дорослих окреслено у доповіді *С.Д. Максименка*, доктора психологічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України, академіка-секретаря Відділення психології, вікової фізіології та дефектології. Результати аналізу тенденцій розвитку професійної компетентності державних службовців висвітлено *К.О. Ващенко*м, доктором політичних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України. Особливості розвитку особистості зрілого віку в реаліях сьогодення було охарактеризовано у виступі *І.Д. Бега*, доктора психологічних наук, дійсного члена (академіка) НАПН України, директора Інституту проблем виховання НАПН України. Обґрунтування доцільності упровадження експірієнс-технологій в освіті дорослих було висвітлено у доповіді *Т.М. Сорочан*, доктора педагогічних наук, професора, директора Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. На сутності професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмового навчання наголошено

у доповіді *О.В. Бородієнко*, доктора педагогічних наук, доцента, завідувача лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. З особливостями професійних кваліфікацій для цілей освіти й навчання дорослих учасників конференції ознайомив *Р.А. Колишко*, кандидат юридичних наук, директор Інституту професійних кваліфікацій. Призначення просвітництва було візуалізовано у доповіді *В.І. Кушерця*, доктора філософських наук, професора, члена-кореспондента НАПН України, віце-президента Товариства «Знання» України. Антропософські ідеї оновлення освіти дорослих висвітлено у доповіді *О.М. Іонової*, доктора педагогічних наук, професора, завідувача кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

На семінарі було організовано роботу п'яти секцій: «Освіта дорослих в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів», «Освітні потреби сучасної дорослої людини», «Педагогічний персонал закладів формальної і неформальної освіти», «Просвітницька діяльність громадських організацій як важлива складова освіти дорослих», «Зарубіжний досвід освіти дорослих».

Учасники семінару дискутували з питань формування інноваційної людини з притаманними їй інноваційним типом мислення й здатністю навчатися впродовж життя. Особливу увагу було приділено обговоренню питань, пов'язаних зі специфікою освітніх потреб сучасної дорослої людини, професійним навчанням і перенавчанням дорослого населення в умовах ринкової економіки, консультуванням дорослих з розвитку професійної кар'єри. Інформаційне поле для дискусійного обговорення охоплювало питання, пов'язані з особливостями професійної підготовки педагогічного персоналу до роботи з різними категоріями дорослого населення, а також різними аспектами психологічного супроводу освіти дорослого населення, зарубіжного досвіду освіти дорослих. Обговорено сучасний стан і перспективні напрями розвитку просвітницької діяльності громадських організацій як важливої складової освіти дорослих.

Організаторам та учасникам заходу вдалося привернути увагу академічної спільноти, громадськості до проблеми освіти дорослих як складової освіти впродовж життя. Актуальним визнано подальше здійснення фундаментальних і прикладних міждисциплінарних наукових досліджень з освіти дорослих в Україні. За підсумками обговорення доповідей обґрунтовано відповідні рекомендації на загальнодержавному, регіональному рівнях і рівні закладів освіти, а також за концептуальним,

організаційно-педагогічним, інформаційним, міжнародним напрямками (Аніщенко, 2018). Підготовлено і видано збірник наукових статей. (Кремень & Ничкало, 2018).

Бібліографія

- Кремень, В.Г. & Ничкало, Н.Г. (Ред.). (2018). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*. Київ: Знання України.
- Аніщенко, О.В. (Упор.). (2018). *Проект рекомендацій методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (15 листопада 2018 р., м. Київ)*.
Взято з: <http://lib.iitta.gov.ua/712507/>

INFORMACJA O AUTORACH

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CZEŚĆ I / ЧАСТИНА I / PART I

Василь Кремень – доктор філософських наук, професор, президент Національної академії педагогічних наук України, дійсний член (академік) Національної академії наук України, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, президент Товариства «Знання України».

Vasyl Kremen – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the Society «Knowledge of Ukraine».

Нелля Ничкало – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України.

Nellia Nychkalo – Doctor of Science in Education, Professor, Academician of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Альваро Луїс Лопес Лімон – кандидат гуманітарних наук і мистецтвознавства, доцент Автономного університету Сакатакеса, Мексика.

Álvaro Luis López Limón – Doctor in Humanities and Arts, Associate Professor of the Autonomous University of Zacatecas, Mexico.

Олена Жижко – доктор педагогічних наук, професор Автономного університету Сакатакеса, Мексика.

Olena Zhyzhko – Doctor of Science in Education, Professor of the Autonomous University of Zacatecas, Mexico.

Лаура Гемма Флорес Гарсія – доктор історичних наук, професор Автономного університету Сакатакеса, Мексика.

Laura Gemma Flores Garcia – Doctor of Science in History, Professor of the Autonomous University of Zacatecas, Mexico.

Діана Анточі – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри психопедагогіки та дошкільної освіти Тираспольського державного університету, Молдова.

Diana Antoci – doctor in psychology, associate professor, associated professor at the Department of Psycho-pedagogy and Preschool Education of the State University of Tiraspol, Moldova.

Krystyna Chałas – prof. dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Kierownik Katedry Dydaktyki i Edukacji Szkolnej w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie, członek Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, członek Sekcji Pedagogiki Chrześcijańskiej Polskiej Akademii Nauk.

Krystyna Khalas – Professor, Doctor of Science in Humanities (Pedagogy), Head of the Didactics and School Education Department of the Lublin Catholic University named after Yan Pavel II, Member of the Polish Pedagogical Society, Member of the Christian Pedagogy Section of the Polish Academy of Sciences.

Maciej Tanaś – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, Kierownik Zakładu Dydaktyki i Pedagogiki Medialnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Kierownik Pracowni Edukacyjnych Zastosowań Komputerowych w NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Kierownik Naukowego Kolegium Ekspertów ds. Rozwoju Społeczeństwa Informacyjnego NASK.

Matsiei Tanas – Doctor of Science in Humanities (Pedagogy), Head of the Media Education Department of the Academy of Special Pedagogy named after Maria Gzhegozhevska in Warsaw, Head of the Computer Training Programs Lab at NASC – State Research Institute, Head of the Scientific Collegium of Experts on Development of the NASC Information Society.

CZĘŚĆ II / ЧАСТИНА II / PART II

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.

Ireneusz M. Świtała – dr hab. prof. UP, Kierownik Katedry Etyki Pracy i Polityki Społecznej w Instytucie Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Ireneush M. Shvitala – Doctor of Science, Professor of the Pedagogical University, Head of the Labour Ethics and Social Policy Department of the Institute of Public Affairs of the Pedagogical University named after National Education Commission in Krakow.

Олена Пехота – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, директор Центру «Європейська освіта дорослих».

Olena Piekhota – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Department of Educational Management and Higher Education Pedagogy at the Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy, Director of the Centre “European Adult Education”.

Віра Вихрущ – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Vira Vykhruhshch – Doctor of Science in Education, Professor of the Department of Pedagogy and Social Management at the Lviv Polytechnic National University.

Ольга Баніт – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Olha Banit – Doctor of Science in Education, Senior Researcher, Senior Researcher of the Andragogy Department at the Ivan Ziazuiun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

CZĘŚĆ III / ЧАСТИНА III / PART III

Beata Jakimiuk – dr hab. adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Beata Jakimiuk – PhD with Habilitation, assistant professor at the Pedagogical Department at the John Paul II Catholic University of Lublin.

Jarosław Michalski – dr hab. prof. nadzw., kierownik Zakładu Pedeutologii w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Jarosław Michalski – PhD with Habilitation, the Executive Director of Pedeutology Department, associate professor of the Maria Grzegorzewska Pedagogical University in Warsaw.

Teresa Janicka-Panek – dr hab. nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, rektor Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi.

Teresa Janicka-Panek – PhD with Habilitation in humanities in the area of pedagogy, the rector of The Academy of Business and Health Sciences in Łódź.

Лариса Лук'янова – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор

Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Larysa Lukianova – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Марія Гуляєва – магістр соціальної педагогіки, здобувач та асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Mariia Hulciaieva – Master of Social Pedagogy, Applicant for a scientific degree and Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work at the Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Ірина Андрощук – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України м. Київ.

Iryna Androshchuk – Doctor of Science in Education, Chief Research Fellow of Andragogy Department of the Institute of Teacher and Adult Education named after Ivan Ziazun National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv.

Тетяна Калюжна – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України м. Київ.

Tatiana Kalyuzhna – Candidate of Philosophy, Leading Researcher Andragogy Department of the Institute of Teacher and Adult Education named after Ivan Ziazun National Academy of Pedagogical Educational of Ukraine, Kyiv.

CZĘŚĆ IV / ЧАСТИНА IV / PART IV

Zdzisław Wołk – prof. zw. dr hab., kierownik Katedry Pedagogiki Społecznej na Wydziale Pedagogiki, Psychologii i Socjologii Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Zdzisław Wołk – PhD with Habilitation, full professor, the Executive Director of Social Pedagogy Institute at the University of Zielona Góra, Faculty of Pedagogy, Psychology and Sociology.

Андрій Шевцов – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, директор департаменту ліцензування Міністерства освіти і науки України.

Andriy Shevtsov – Doctor of Science in Education, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Licensing Department at the Ministry of Education and Science of Ukraine.

Інна Чухрій – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Inna Chukhrii – PhD in Psychology, Senior Lecturer of the Psychology Department at the Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Надія Тимків – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Nadiia Tymkiv – PhD in Education, Associate Professor at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

Олена Василенко – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ.

Olena Vasylenko – PhD in Education, Associate professor, Professor of the Foreign Languages Department of the National Academy of Internal Affairs.

Олена Волярська – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету.

Olena Voliarska – Doctor of Science in Education, Associate professor, Professor of the Pedagogy and Education Department at the Mariupol State University.

Віктор Покалюк – кандидат педагогічних наук, начальник кафедри пожежної тактики та аварійно-рятувальних робіт Черкаського інститу-

ту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля Національного університету цивільного захисту України.

Viktor Pokaliuk – PhD in Education, Head of the Department of Fire Tactics and Emergency and Rescue Work at the Heroes of Chernobyl Cherkasy Fire Safety Institute of the National University of Civil Defence of Ukraine.

CZĘŚĆ V / ЧАСТИНА V / PART V

Bernd-Joachim Ertelt, prof. dr hab. – Universität Mannheim, Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.

Bernd Joachim Ertelt – pedagog pracy, profesor w Uniwersytecie w Mannheim, Wyższej Szkole Federalnej Agencji Pracy, University of Applied Studiów Pracy (HdBA), profesor w Uniwersytecie w Heidelbergu.

Tomasz E. Wardzała – dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Instytucie Pracy Socjalnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Tomasz E. Wardzała – PhD in social sciences in the area of pedagogy, an assistant professor in the Institute of Social Work, Pedagogical University in Cracow.

Олена Огієнко – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Olena Ohiienko – Doctor of Science in Education, Professor, Leading researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олена Теренко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Olena Terenko – PhD in Education, Associate professor, Associate professor of the English Language Practice Department at the A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University.

Ірина Литовченко – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Iryna Lytovchenko – Doctor of Science in Education, Associate professor, Professor of the Department of Technical English Language № 2 at the National Technical University of Ukraine «Igor Sikorskyi Kyiv Polytechnic Institute».

Надія Постригач – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Nadiia Postryhach – PhD in Biology, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education at the Ivan Ziazium Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олександра Дубасенюк – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Oleksandra Dubaseniuk – Doctor of Science in Education, Professor, Professor of the Pedagogy Department at the Ivan Franko Zhytomyr State University.

CZĘŚĆ VI / ЧАСТИНА VI / PART VI

Katarzyna Małgorzata Stanek – dr, Wydział Nauk Społecznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Katarzyna Małgorzata Stanek – PhD, Faculty of Social Sciences at the Maria Grzegorzewska Pedagogical University of Warsaw.

Людмила Базиль – доктор педагогічних наук, доцент, учений секретар Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Liudmyla Bazyl – Doctor of Science in Education, Associate professor, Scientific Secretary of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Людмила Єршова – доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Liudmyla Yershova – Doctor of Science in Education, Associate professor, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Justyna Bluszcz – dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Justyna Bluszcz – PhD, an lecturer at the Faculty of the Pedagogy of Work and Andragogy, the Maria Grzegorzewska University in Warsaw.

Галина Сотська – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Halya Sotska – Doctor of Science in Education, Professor, Deputy Director for Scientific and Experimental Work of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олена Аніщенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Olena Anishchenko – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Andragogy Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

