

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

PROFESSIONAL AND LIFELONG EDUCATION

АКАДЕМІЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
ім. Марії Гжегожевської

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

ПРОФЕСІЙНА І НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА

ПОЛЬСЬКО-УКРАЇНСЬКИЙ
НАУКОВИЙ ЩОРІЧНИК

nr 8/2023

ВАРШАВА 2023

AKADEMIA PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
im. Marii Grzegorzewskiej

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

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA

POLSKO-UKRAIŃSKI
ROCZNIK NAUKOWY

nr 8/2023

WARSZAWA 2023

Korekta / Правка / Proofreading
Aleksandra Kozłowska / Олександра Козловска

Projekt okładki / Проект обкладинки / Coverdesing
Tomasz Sekunda / Томаш Секунда

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 / Малгожата Гумуляж

© Copyright by Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2023

© Копірайт Академія спеціальної педагогіки
ім. Марії Гжегожевської, Варшава, 2023

Adres redakcji / Адреса редакції / EditorialOffice
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Варшава, вул. Щенслівіцка, 40
e-mail: roczniknaukowy.ezu@aps.edu.pl; jbluszcz@aps.edu.pl

Wydawca / Видавець / Publisher
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej/
Видавництво Академії спеціальної педагогіки ім. Марії Гжегожевської
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
02-353 Варшава, вул. Щенслівіцка, 40

ISSN 2543-7925

SPIS TREŚCI

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

CZĘŚĆ I

Filozoficzne, psychologiczne i pedagogiczne konteksty oświaty

Bogusław Śliwerski O współpracy naukowej, solidarności, pomocy i walce Ukrainy z rosyjskim najeźdźcą	31
Wasył Kremień Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy w warunkach wojny: nowe wyzwania i twórcze poszukiwania	45
Wiktor Olijnyk, Hennadij Dmytrenko, Irena Androszczuk W sprawie narodowej strategii rozwoju systemu edukacji w powojennej Ukrainie	63
Marta Ślusarczyk Pedagogiczne i psychologiczne podstawy urzeczywistniania wartości pokoju	79
Larysa Petrenko Bezpieczeństwo cyfrowe w działalności zawodowej przyszłego nauczyciela wyższej uczelni pedagogicznej w realiach stanu wojennego	93

Katarzyna Łukaszevska	
Doskonałość zrównoważona. Perfekcjonizm moralny jako aproksymacja	109
Janusz Miąso	
Nowy model personalistycznej edukacji ekologicznej – inspiracja Franciszka – w przestrzeni dezintegracji i integracji społecznej w społeczeństwach konsumpcjonistycznych	119

CZĘŚĆ II

Teoretyczne i praktyczne aspekty pracy nauczyciela doskonalenia zawodowego i andragoga

Hanna Towkanec'	
Model kompetencyjny w pedagogicznej koncepcji ustawicznego doskonalenia zawodowego pracowników naukowych i dydaktycznych	137
Ołeksandr Kuczeriawij	
Platforma metodologiczna modelu kształcenia zawodowego przyszłego nauczyciela uniwersytetu pedagogicznego w warunkach cyfryzacji	155
Katarzyna Małgorzata Stanek	
Superwizja w obszarze rozwoju kompetencji osobistych i zawodowych pracowników służb społecznych	179
Nella Nyczkało, Natalia Muranowa, Ołena Wolarska	
Działalność integracyjna z dziećmi i rodzinami ukraińskich uchodźców: polskie doświadczenia	193
Ludmyła Łyktej, Łejła Sułtanowa	
Podnoszenie kwalifikacji dyscyplin humanistycznych jako warunek rozwojowy kompetencji metodologicznych	207
Lidia Chomycz, Oksana Biłous	
Umiejętności miękkie jako zasób skutecznego działania zawodowego nauczyciela szkoły podstawowej	221
Mateusz Muchacki	
Komunikacja społeczna we wspólnotowości wirtualnej	235

Sergo Kuruliszwili	
Sztuczna inteligencja jako narzędzie wspierające samokształcenie i nauczanie. Wyjaśnienie kluczowych pojęć, wektory wykorzystania	249

CZĘŚĆ III

Międzynarodowe doświadczenia w kształceniu nauczycieli i pedagogów-andragogów

Małgorzata Korko	
Znaczenie wiedzy metodologicznej w kształceniu akademickim i przyszłej pracy zawodowej studentów kierunków pedagogicznych	269
Natalia Awszeniuk	
Ponowne rozważenie standardu zawodowego nauczycieli w Ukrainie z uwzględnieniem najlepszych praktyk zagranicznych	301
Anastasja Popowa, Jana Sycikowa, Serhij Kowaczow, Hanna Łopatina, Natalia Cybulak, Pyłyp Popow	
Kształcenie zdalne i hybrydowe w Ukrainie: analiza retrospektywna i nowe rzeczywistości	315
Hlib Hołowczenko, Maryna Hołowczenko	
Treść edukacji medialnej w placówkach oświatowych USA i Kanady	339
Lubow Hutor	
Internacjonalizacja szkolnictwa wyższego w Japonii	361

CZĘŚĆ IV

Współczesny rynek pracy i oświata, kariera zawodowa

Justyna Bluszcz	
Rodzina i środowisko pracy w procesie budowania kapitału kariery młodych dorosłych i ich tranzykcji ze szkoły na rynek pracy. Wprowadzenie do badań	373
Emilia Palankiewicz-Mitrut	
Kształcenie zawodowe w kontekście współpracy polskich szkół z pracodawcami po reformie edukacji w 2017 r.	389

Nadija Tymkiw, Neonita Krywcun	
Międzynarodowa komunikacja zawodowa inżynierów w dialogu zawodowym i polilogii kultur narodowych	401
Ołeksandra Borodijenko	
Rady nadzorcze instytucji szkolenia zawodowego Ukrainy: doświadczenia i dobre praktyki	411
Daniel Kukła	
Rynek pracy wobec potrzeby rozwoju talentu absolwentów	429

CZĘŚĆ V

Pedagogika i psychologia w inter- i subdyscyplinarnych kontekstach

Bożena Muchacka, Joanna Fornal	
Postawy matek wobec własnych dzieci jako konsekwencja doświadczanych w dzieciństwie ról rodzinnych	439
Emilia Gogacz	
Wewnątrzrodzinne doświadczenia w percepcji młodych dorosłych – doniesienie z badań	453
Ewa Jaglarz	
Systemowe wsparcie dzieci, młodzieży i dorosłych z zaburzeniami psychicznymi w kontekście edukacji i zatrudnienia	467
Zoriana Udycz, Iryna Szulha	
Uczelnia wyższa jako lider w strategizacji włączającego rozwoju wspólnoty terytorialnej	485
Ołena Kowałenko	
Psychologiczne cechy komunikacji interpersonalnej a zadowolenia z życia w podeszłym wieku	507
Krzysztof Chaczko, Ewelina Zdebska	
Historyczno-społeczne źródła rozwoju procesu deinstytucjonalizacji	519

CZĘŚĆ VI

Kronika wydarzeń w edukacji zawodowej i ustawicznej osób dorosłych

RECENZJE

Jacek Siewiora

Recenzja monografii pt. *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim, t. 3, Godność w kształceniu przyszłych nauczycieli*, Krystyna Chałas, Lublin 2023533

Natalia Łazarenko

Praktyczne przygotowanie przyszłych nauczycieli w uczelniach wyższych: ukraińskie realia i perspektywy. Raport naukowo-analityczny (red. Nella Nyczkało), Kijów, 2023539

SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

Lidia Chomycz

Utworzenie stowarzyszenia instytucji partnerskich „Synergia pedagogiczna”, Instytut Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 2023547

Informacja o autorach551



ЗМІСТ

Вступ	23
-------------	----

ЧАСТИНА I

Філософський, психологічний і педагогічний контексти освіти

Богуслав Сліверські Про наукову співпрацю, солідарність, допомогу та боротьбу України з російськими окупантами	31
Василь Кремень Національна академія педагогічних наук України в умовах війни: нові виклики й творчі пошуки	45
Віктор Олійник, Геннадій Дмитренко, Ірина Андрощук Щодо національної стратегії розвитку системи освіти в повоєнній Україні	63
Марта Слюсарчик Педагогічні та психологічні основи усвідомлення цінності миру	79
Лариса Петренко Цифрова безпека в професійній діяльності майбутнього викладача педагогічного закладу вищої освіти в реаліях воєнного стану	93

Катажина Лукашевска	
Сталий перфекціонізм. Моральний перфекціонізм як апроксимація	109
Януш Мьонсо	
Нова модель персоналістичної екологічної освіти, натхненна Франциском, у просторі соціальної дезінтеграції та інтеграції в споживацьких суспільствах	119

ЧАСТИНА II

Теоретичні та практичні аспекти роботи вчителя підвищення кваліфікації та викладача

Ганна Товканець	
Компетентнісна модель у педагогічній концепції безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників	137
Олександр Кучерявий	
Методологічна платформа моделі професійної підготовки майбутнього викладача педагогічного університету в умовах цифровізації	155
Катажина Малгожата Станек	
Супервізія у сфері розвитку особистісної та професійної компетентності працівників соціальних служб	179
Нелля Ничкало, Наталія Муранова, Олена Волярська	
Інтеграційна діяльність із дітьми і родинами українських біженців: польський досвід	193
Людмила Ликтей, Лейла Султанова	
Підвищення кваліфікації викладачів гуманітарних дисциплін як умова розвитку методичної компетентності	207
Лідія Хомич, Оксана Білоус	
«М'які» навички як ресурс ефективної професійної дії вчителя початкової школи	221
Матеуш Мухацкі	
Соціальна комунікація у віртуальній спільноті	235

Серго Курулішвілі Штучний інтелект як інструмент підтримки самонавчання та викладання. Пояснення ключових понять, вектори використання	249
---	-----

ЧАСТИНА III

Міжнародний досвід навчання вчителів та педагогів-андрагогів

Малгожата Корко Значення методологічних знань в академічній підготовці та майбутній професійній діяльності студентів педагогічних спеціальностей	269
Наталія Авшенюк Переосмислення професійного стандарту вчителя в Україні з урахуванням кращих зарубіжних практик	301
Анастасія Попова, Яна Сичікова, Сергій Ковачов, Ганна Лопатіна, Наталія Цибуляк, Пилип Попов Дистанційна та змішана освіта в Україні: ретроспективний аналіз та нові реалії	315
Гліб Головченко, Марина Головченко Зміст медіаосвіти в освітніх закладах США і Канади	339
Любов Гутор Інтернаціоналізація у системі вищої освіти Японії	361

ЧАСТИНА IV

Сучасний ринок праці й освіта, професійна кар'єра

Юстина Блющ Родина і виробниче середовище у формуванні кар'єрного капіталу молодих людей та їх перехід зі школи на ринок праці	373
Емілія Палянкєвіч-Мітрут Професійна освіта в контексті співпраці польських шкіл та роботодавців після освітньої реформи 2017 року	389

Надія Тимків, Неоніла Кривцун Міжнародна професійна комунікація інженерів у діалозі професійних і полілозі національних культур	401
Олександра Бородієнко Наглядові ради закладів професійної освіти України: досвід та кращі практики	411
Даніель Кукля Ринок праці в умовах необхідності розвитку талантів випускників	429

ЧАСТИНА V

Педагогіка і психологія в між- та субдисциплінарному контекстах

Божена Мухацка, Йоанна Форналь Ставлення матерів до власних дітей як наслідок пережитих у дитинстві сімейних ролей	439
Емілія Гогач Внутрішньородинний досвід у сприйнятті молодих людей – звіт із дослідження	453
Ева Яглярж Системна підтримка дітей, підлітків та дорослих із психічними розладами в контексті освіти та працевлаштування	467
Зоряна Удич, Ірина Шульга Заклад вищої освіти як лідер у стратегуванні інклюзивного розвитку територіальної громади	485
Олена Коваленко Психологічні особливості міжособистісного спілкування та задоволеності життям у літньому віці	507
Кшиштоф Хачко, Евеліна Здебска Історичні та соціальні джерела розвитку процесу деінституалізації	519

ЧАСТИНА VI

Хроніка подій професійної та неперервної освіти дорослих

РЕЦЕНЗІЇ

Яцек Севьора

Рецензія на монографію «Академічна дидактика в Католицькому університеті», т. 3, Гідність у підготовці майбутніх учителів, Кристина Халас, Люблін 2023533

Наталія Лазаренко

Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи. Науково-аналітична доповідь (за редакцією Неллі Ничкало), Київ, 2023539

ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ

Лідія Хомич

Створення об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія», Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, 2023547

Інформація про авторів551



CONTENTS

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

PART I

Philosophical, psychological and pedagogical contexts of education

Bogusław Śliwerski About scientific cooperation, solidarity, assistance and Ukraine's fight against the Russian invader	31
Vasyl Kremen' The National Academy of Educational Sciences of Ukraine in the conditions of war: new challenges and creative search	45
Viktor Oliynyk, Hennadii Dmytrenko, Iryna Androshchuk On the national strategy of the education system development in the post-war period in Ukraine	63
Marta Ślusarczyk Pedagogical and psychological basis for realizing the value of peace	79
Larysa Petrenko Digital security in the professional activities of future teacher of a higher education pedagogical institution in the realities of the martial law	93

Katarzyna Łukaszewska	
Sustainable perfection. Moral perfectionism as an approximation	109
Janusz Miąso	
A new model of personalistic ecological education – Franciszek’s inspiration in the space of social disintegration and integration in consumerist societies	119

PART II

Theoretical and practical aspects of the work of a professional development teacher and andragogue

Hanna Tovkanets	
Competency-based model in the pedagogical concept of continuous professional development of scientific and pedagogical workers	137
Oleksandr Kucheriavyi	
Methodological platform for the professional training model of the future teacher of the pedagogical university in the conditions of digitalization	155
Katarzyna Małgorzata Stanek	
Supervision in the area of development of personal and professional competences of social service employees	179
Nella Nychkalo, Natalia Muranova, Olena Volarska	
Integration activities with children and families of Ukrainian refugees: Polish experience	193
Liudmyla Lyktei, Leila Sultanova	
Qualificaton improvement of teachers of the humanities as a component of the methodical competence development	207
Lidiia Khomych, Oksana Bilous	
Soft skills as a resource of a primary school teacher`s effective professional action	221
Mateusz Muchacki	
Social communication in a virtual community	235

Sergo Kuruliszwili	
Artificial intelligence as a tool supporting self-education and teaching. Explanation of key concepts, vectors of use	249

PART III

International experiences in teachers and andragogues training

Małgorzata Korko	
The importance of methodological knowledge in higher education and future professional work of pedagogy students	269
Nataliia Avsheniuk	
Reconsideration of teacher professional standard in Ukraine through the best international practice	301
Anastasiia Popova, Yana Suchikova, Serhii Kovachev, Hanna Lopatina, Natalia Tsybuliak, Pylyp Popov	
Distance and blended learning in Ukraine: retrospective analysis and new realities	315
Hlib Holovchenko, Maryna Holovchenko	
Content of media education in educational institutions in the USA and Canada	339
Lyubov Hutor	
Internationalization in higher education of Japan	361

PART IV

Contemporary labour market and education, professional careers

Justyna Bluszcz	
Family and work environment in the process of building career capital of young adults and their transition from school to the labor market. Introduction to research	373
Emilia Palankiewicz-Mitrut	
Vocational education in the context of cooperation between Polish schools and employers following the 2017 educational reform	389

Nadiia Tymkiv, Neonila Kryvtun International professional communication of engineers as a dialogue of professional and polylogue of national cultures	401
Oleksandra Borodiienko Supervisory boards of vocational education institutions in Ukraine: experience and best practices	411
Daniel Kukla Labor market in the face of the need to develop graduate talent	429

PART V

Pedagogy and psychology in inter- and subdisciplinary contexts

Bożena Muchacka, Joanna Fornal Mothers' attitudes towards their own children as a consequence of family roles experienced in childhood	439
Emilia Gogacz Intrafamily experiences in the perception of young adults – research report	453
Ewa Jaglarz Systemic support for children, adolescents and adults with mental disorders in the context of education and employment	467
Zoriana Udych, Iryna Shulha A higher education institution as a leader in strategizing the inclusive development of the territorial community	485
Olena Kovalenko Psychological features of interpersonal communication and life satisfaction in elderly	507
Krzysztof Chaczko, Ewelina Zdebska Historical and social sources of the development of the deinstitutionalization process	519

PART VI

Chronicle of events in professional and continuing education of adults

REVIEWS

Jacek Siewiora

Review of the monograph entitled 'Academic Didactics in the Catholic University', vol. 3, Dignity in the Education of Future Teachers, Krystyna Halas, Lublin 2023533

Nataliia Lazarenko

Practical Training of Future Teachers in Higher Pedagogical Education Institutions: Ukrainian Realities and Prospects. Scientific and analytical report (edited by Nelli Nychkalo), Kyiv, 2023.539

CONFERENCE REPORTS

Lidiia Khomych

Creation of the partner institutions association "Pedagogical Synergy", Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2023547

Information about the Authors551



WPROWADZENIE

*Tylko człowiek odnowiony wewnątrz,
dla którego najwyższym probierzem jest
integralna nauka o człowieku, może w pokoju
i z odwagą budować nową rzeczywistość.
(Jan Paweł II, Częstochowa, 18.06.1983)*

Żyjemy, uczymy się i pracujemy w trudnych czasach globalnych kryzysów i krwawych wojen, cierpienia i niepokoju narodów, walczących o swoją niepodległość oraz obronę tożsamości narodowej. Od 24 lutego 2022 roku na pełną skalę trwa agresja Rosji na Ukrainę. Ma to wpływ na sferę społeczną, gospodarczą, polityczną, kulturalną, edukacyjną i naukową w Ukrainie i na całym świecie.

W czasach wojny wzrasta znaczenie edukacji i nauki w imię pokoju. Jednym z najważniejszych zadań dla rozwoju edukacji i nauki jest pogłębienie dialogu edukacyjnego. Taki dialog wymaga kultury naukowej, wyważonego słowa, rzetelnej informacji, odpowiedniej interpretacji i uczciwości badawczej. Dialog edukacyjny jest jedną ze ścieżek do kultury pokoju, która stawia czoła barbarzyńskiej przemocy, zagrożeniu najważniejszej wartości – ludzkiego życia – oraz wszelkiej niesprawiedliwości społecznej, ekonomicznej, politycznej czy kulturowej.

Profesor Zbigniew Kwieciński zaznacza: „Współczesność nieustannego kryzysu wymaga typu człowieka, który może sprostać trudnym okolicznościom i zadaniom. (...) Ukształtowanie wzoru człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności zależy właśnie od edukacji i to od edukacji powszechnej, masowej, dostępnej dla wszystkich warstw społecznych i każdego pokolenia. (...)”

Tym bardziej stoi przed nami – pedagogami i innymi zaangażowanymi humanistami zadanie”.

Wojna w Ukrainie pokazała nieocenioną rolę współpracy i wzajemnego wsparcia pomiędzy Ukrainą a Rzeczpospolitą Polską, w tym w dziedzinie nauki i edukacji. W ostatnich latach naukowcy poświęcają wiele uwagi problemom wzajemnej pomocy i wzajemnego wzbogacania obecnych i przyszłych pokoleń sąsiednich państw. Według profesora Wasyla Kremienia, prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, „współpraca ze środowiskiem edukacyjnym i naukowym Rzeczypospolitej Polskiej opiera się na wysoce duchowych, intelektualnych i technologicznych podstawach, w celu zapewnienia skutecznego rozwoju pedagogicznej edukacji i nauki w Ukrainie w kontekście integracji europejskiej, dla jej przyszłej (powojennej) odbudowy”.

Proponujemy Czytelnikom ósmego numeru polsko-ukraińskiego rocznika naukowego „Kształcenie zawodowe i ustawiczne” szeroką tematyczną gamę wyników badań z zakresu pedagogiki, filozofii edukacji, andragogiki, psychologii, socjologii oraz kształcenia zawodowego i ustawicznego. Wszystkie one poświęcone są aktualnym zagadnieniom w dziedzinie edukacji i nauki, ich strategicznemu rozwojowi; bezpieczeństwu; ekologicznemu i zrównoważonemu rozwojowi społeczeństwa; międzynarodowym doświadczeniom, dotyczącym kształceniu nauczycieli i andragogów; współczesnemu rozwojowi rynku pracy i karierze zawodowej nauczycieli; psychologicznej i pedagogicznej synergii w warunkach wojennej i (po)wojennej odbudowy Ukrainy.

Mamy wielką nadzieję, że kolejne roczniki ukażą się w warunkach pokoju, spokoju, bezpieczeństwa w Ukrainie i na świecie. Szczerze tego wszystkim nam życzymy!

Adam Solak
Nella Nyczkało

ПЕРЕДМОВА

*Тільки внутрішньо оновлена людина,
для якої найвищим випробуванням
є інтегральна наука про людину,
може в мирі та з відвагою
будувати нову реальність.*

(Іван Павло II, Ченстохова, 18.06.1983)

Ми живемо, навчаємося і працюємо у складні часи глобальних криз і кровопролитних воєн, страждань і тривог народів, які виборюють свою незалежність, відстоюють національну ідентичність. Від 24 лютого 2022 року триває повномасштабна російська агресія проти України. Це не може не впливати на соціальну, економічну, політичну, культурну, а також на освітню і наукову сфери в Україні та в усьому світі.

Під час війни зростає значення освіти і науки в ім'я миру. Серед найважливіших завдань розвитку освіти і науки – поглиблення освітнього діалогу. Такий діалог вимагає наукової культури, виваженого слова, достовірної інформації, відповідної інтерпретації та дослідницької добросовістості. Освітній діалог – це один із шляхів до культури миру, що протистоїть варварському насильству, загрозі найважливішій цінності – людському життю – та будь-якій соціальній, економічній, політичній чи культурній несправедливості.

Професор Збігнев Квечиньскі зазначає: «Сучасна епоха постійних криз вимагає такого типу людини, яка може впоратися зі складними обставинами і завданнями. (...) Формування моделі людини, здатної відповісти на складні виклики сьогодення, залежить саме від освіти, причому освіти

універсальної, масової, доступної всім соціальним верствам і кожному поколінню. (...) Тим більше це завдання стоїть перед нами – педагогами та іншими відданими гуманістами».

Війна в Україні продемонструвала неоціненну роль співпраці й взаємопідтримки України і Республіки Польща, у тому числі й у сфері науки та освіти. Упродовж останніх років науковці приділяють значну увагу проблемам взаємодопомоги і взаємозбагачення сучасних і майбутніх поколінь сусідніх держав. Як зазначає професор Василь Кремень, Президент Національної академії педагогічних наук України, «співпраця з освітянською і науковою спільнотою Республіки Польща відбувається на високодуховній, високоінтелектуальній і технологічній основах, із метою забезпечення ефективного розвитку педагогічної освіти і науки України в контексті європейської інтеграції, задля її майбутньої, (по)воєнної відбудови».

Пропонуємо Читачеві широку тематичну палітру восьмого випуску польсько-українського наукового щорічника «Професійна і неперервна освіта», в якому презентовано результати досліджень із педагогіки, філософії освіти, андрагогіки, психології, соціології та професійної і неперервної освіти. Усі вони концентруються навколо сучасного стану освіти і науки, їхнього стратегічного розвитку; безпеки; екологічного і сталого розвитку суспільства; міжнародного досвіду підготовки педагогів і андрагогів; сучасного розвитку ринку праці та професійної кар'єри педагогів; психологічної і педагогічної синергії в умовах війни і (по)воєнної відбудови України.

Маємо великі сподівання, що чергові щорічники презентуватимемо в умовах миру, спокою і безпеки в Україні та у світі. Широ цього зичимо усім нам!

Адам Соляк
Нелля Ничкало

INTRODUCTION

*Only a man renewed inwardly,
For whom the highest yardstick is the
integral science of man, can build
a new reality peacefully and with courage
(John Paul II, Czestochowa, 18.06.1983)*

We live, study and work in difficult times of global crises and bloody wars, suffering and anxiety of peoples fighting for their independence and defending their national identity. Since 24 February 2022, Russia's full-scale aggression against Ukraine has been ongoing. This cannot but affect the social, economic, political, cultural, educational and scientific spheres in Ukraine and around the world.

In times of war, the importance of education and science in the name of peace increases. One of the most important tasks for the development of education and science is to deepen the educational dialogue. Such a dialogue requires a scientific culture, a balanced word, reliable information, appropriate interpretation and research integrity. Educational dialogue is one of the paths to a culture of peace that confronts barbaric violence, threats to the most important value – human life – and any social, economic, political or cultural injustice.

Professor Zbigniew Kwiecinski notes: “The modern era of constant crises requires a type of person who can cope with difficult circumstances and tasks. (...) The formation of a person model capable of responding to the complex challenges of today depends on education and education is universal, massive, accessible to all social strata and every generation. (...) This is all the more reason why we, educators and other dedicated humanists, are facing this task”.

The war in Ukraine has demonstrated the invaluable role of cooperation and mutual support between Ukraine and the Republic of Poland, including in the field of science and education. In recent years, scientists have been paying considerable attention to the problems of mutual assistance and mutual enrichment of current and future generations of neighboring states. According to Professor Vasyl Kremen, President of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, „cooperation with the educational and scientific community of the Republic of Poland is based on a highly spiritual, highly intellectual and technological basis, with the aim of ensuring the effective development of pedagogical education and science in Ukraine in the context of European integration, for its future (post)war reconstruction”.

The eighth issue of the Polish–Ukrainian scientific yearbook “Vocational and Continuing Education” presents the results of research in pedagogy, philosophy of education, andragogy, psychology, sociology, vocational and continuing education. All of them focus on the current state of education and science, its strategic development; security; ecological and sustainable development of society; international experience in training teachers and andragogues; modern development of the labour market and professional career of teachers; psychological and pedagogical synergy in the conditions of war and post-war reconstruction of Ukraine.

We have great hopes that the next yearbooks will be presented in conditions of peace, tranquility and security in Ukraine and in the world. We sincerely wish this to all of us!

Adam Solak
Nella Nychkalo

CZĘŚĆ I

**FILOZOFICZNE, PSYCHOLOGICZNE I PEDAGOGICZNE
KONTEKSTY OŚWIATY**

ЧАСТИНА I

ФІЛОСОФСЬКИЙ, ПСИХОЛОГІЧНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ
КОНТЕКСТИ ОСВІТИ

PART I

PHILOSOPHICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
CONTEXTS OF EDUCATION



Bogusław Śliwerski

ORCID ID: 0000-0002-3875-8154

O WSPÓŁPRACY NAUKOWEJ, SOLIDARNOŚCI, POMOCY I WALCE UKRAINY Z ROSYJSKIM NAJEŹDŹCĄ

ABOUT SCIENTIFIC COOPERATION, SOLIDARITY, ASSISTANCE
AND UKRAINE'S FIGHT AGAINST THE RUSSIAN INVADER

ПРО НАУКОВУ СПІВПРАЦЮ, СОЛІДАРНІСТЬ, ДОПОМОГУ
ТА БОРОТЬБУ УКРАЇНИ З РОСІЙСЬКИМИ ОКУПАНТАМИ

1. Wprowadzenie

Niezależnie od pracy naukowo-badawczej na Uniwersytecie Łódzkim prowadzę od 2007 roku blog-pedagoga (www.sliwerski-pedagog.blogspot.com), by komunikować potencjalnym czytelnikom najważniejsze wydarzenia w rozwoju nauk o wychowaniu, polityce oświatowej i szkolnictwie wyższym. Moje wpisy zawierają od czasu do czasu także osobiste odczucia, myśli, jakie wywołują codzienne sprawy w kraju i na świecie, ale i w życiu rodzinnym. Przeglądając treść bloga uświadomiłem sobie, że 4 marca 2014 roku po raz pierwszy zakomunikowałem w blogu solidarnościowe przesłanie młodego piosenkarza – Dawida Podsiadło, które przekazał na Facebooku po swoim koncercie w Łodzi: „Hej, hej, hej! ROCKET za nami! Łódź za nami! Wspaniałe wydarzenia, mnóstwo Was, piękne chwile. Czas na krótki sen, bo jutro kolejne wielkie rzeczy. Dalej dużo myślę o sytuacji dookoła. Jakoś ciężko cieszyć się codziennością, gdy ma się świadomość tak niedalekiego konfliktu. Wszystko wydaje się błahe i jakieś takie... proste”. Tymi słowami odniósł się do inwazji wojsk rosyjskich na ukraiński Krym.

2. Współpraca naukowa skalistym fundamentem akademickości na czas (s)pokoju i (nie)pewności

Będąc przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2012–2019) uczestniczyłem co dwa lata w bilateralnych konferencjach naukowych uczonych – członków komitetów nauk pedagogicznych z Polski i Ukrainy. Jedną z nich miałam miejsce w 2019 roku na Ukrainie na Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym im. Hryhorija Skoworody w Perejaślawiu-Chmielnickim, który ukończył Witalij Kliczko – mer Kijowa, światowej sławy bokser. Odwołał wówczas inne spotkania służbowe, by spotkać się nie tylko ze swoimi nauczycielami akademickimi, z przybyłą z Polski delegacją 37 profesorów i doktorów pedagogiki z różnych ośrodków akademickich, ale przede wszystkim ze studentami. Jak mówił do nich: „Pamiętajcie – to wiedza zmienia świat. Studiujecie w jednym z najlepszych uniwersytetów na Ukrainie. To tu rodzą się najważniejsze w Waszym życiu doświadczenia. Uczcie się, wykorzystajcie jak najlepiej okres swoich studiów. Najważniejsze są w naszym życiu marzenia. Pragnę Was przekonać” – mówił dr W. Kliczko – „że w życiu nie ma rzeczy niemożliwych! Każde nasze marzenie może się spełnić pod warunkiem, że damy mu szansę własną edukacją i pracą”. Dziś wiemy, że Ukraińcy, w tym akademicka społeczność, zdali najtrudniejszy egzamin broniąc własnej ojczyzny.

Nie przypuszczaliśmy wówczas, że zaplanowana problematyka obrad dotycząca edukacji i pokoju stanie się w kilka lat później zobowiązaniem politycznym i moralnym dla całego świata. Znakomicie rozwijająca się Ukraina doświadczyła potwornej agresji, zniszczeń, masowych zbrodni na ludności cywilnej. W sposób szczególny doświadczyliśmy egzystencjalnych dramatów mieszkańców Ukrainy, dla których tysiące Polaków otworzyło własne domy przyjmując uchodźców, głównie matki z dziećmi, osoby starsze i chore, by ich mężowie i bracia mogli walczyć w obronie ojczyzny. Progностycznie wybrzmiała wówczas teza Prezydenta Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy Wasyla Kremienia i członka Akademii Włodimira Iljina (2022, s. 7): *Wszystko na Ziemi zaczyna się od człowieka*. Otóż to. Ludzkość wciąż doświadcza dehumanizacji w wyniku konfliktów zbrojnych, której źródłem powstania nie jest świat zwierząt, pozaludzkich istot, ale tkwi ona w człowieku, rzekomo rozumnej istocie. W drugiej dekadzie XXI wieku wiemy już bardzo dużo na temat tego, dlaczego siła i słabość, mądrość i lekkomyślność ludzi nie tylko przyciągają uwagę filozofów, psychologów, poetów i innych artystów, ale jest zarazem przejawem ich postaw, działań, które zaprzeczają dziedzictwu naukowej myśli.

W 2021 roku środowisko akademickiej pedagogiki przygotowywało się do zaplanowanego na wrzesień 2022 roku Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego,

który obradował w Warszawie pod przewodnim hasłem: „Przesilenie. Budujmy lepszy świat w sobie i pomiędzy nami”. Na rok przed kolejną inwazją Rosji na Ukrainę planowaliśmy, że obrady Zjazdu otworzy prezydent NANP Ukrainy W. Kreień referatem zatytułowanym: *Edukacja w kontekście współczesnych transformacji cywilizacyjnych: droga do człowieka* (XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny). Nie mogliśmy wówczas przypuszczać, że kilka miesięcy później wojna uniemożliwi Honorowemu Gościowi Zjazdu na bezpośredni w nim udział. Jakże proroczo brzmiały założenia merytoryczne Zjazdu Pedagogicznego na rok przed inwazją, którą przeżywaliśmy w sposób szczególny, angażując się w pomoc dla ofiar wojny. Pisaliśmy wówczas: „Atak Federacji Rosyjskiej na Ukrainę 24 lutego tego roku wzmocnił niepomniernie powszechne poczucie przesilenia w każdym wymiarze i obszarze kultury. Dziś wojna tocząca się od ponad pół roku tuż za naszą granicą, uświadamia nam, z jednej strony, jak wiele może się zmienić w jej wyniku w Polsce, Europie i na świecie oraz, z drugiej, jak cenne są wartości demokracji liberalnej, z których jako społeczeństwo korzystamy już od ponad trzydziestu lat. Mając w pamięci dramatyczny okres skolonizowania Polski przez Związek Radziecki między 1944 a 1989 rokiem, zdajemy sobie sprawę z realnych zagrożeń, jakie niesie w sobie agresywna polityka Rosji odwołującej się dziś w swojej ideologii do tradycji Związku Radzieckiego. Wyrazem tej świadomości jest spontaniczna i powszechna pomoc okazywana przez Polki i Polaków milionom obywateli Ukrainy przybywającym do naszego kraju. Ta szlachetna postawa, która jest dostrzegana i doceniana na całym świecie i z której możemy być rzeczywiście dumni, pokazuje, na czym polega dziś w naszej części Europy Podkreślając znacznie dramatycznych procesów kulturowych, a budowanie lepszego świata w sobie i pomiędzy nami, zwłaszcza toczącej się wojny, nie tracimy z pola widzenia licznych problemów edukacyjnych, którymi jako pedagodzy tradycyjnie zajmujemy się naukowo” (tamże).

3. Nie ma wojny sprawiedliwej

Uświadamiany dzięki globalnym mediom proces niszczenia ludzkości w różnych miejscach świata nie jest już przedmiotem jedynie metafizycznej refleksji, ale zaczyna przenikać do wszystkich zakątków naszych myśli, porusza emocje i pobudza do działań pomocowych, ratowniczych, obronnych lub kontestacyjnych. Jakże trudno było mówić o wynikach badań naukowych, skoro Ukraina została dotknięta kolejną falą przemocy militarnej, dehumanizacji. Po ponad dwudziestu miesiącach od początku inwazji odbyła się w Polsce polsko-ukraińska konferencja filozofów, w której ważny głos zabrał psycholog z Uniwersytetu Narodowego

Politechniki Lwowskiej – Ihor Karivets, mówiąc między innymi o tym, że: „(...) czas wojny ujawnia najgorsze cechy człowieka: okrucieństwo, nienawiść, przemoc i arogancję, czyli wszystko to, co jest nieetyczne. Wojna jest zawsze nieetyczna, gdyż najeźdźca nie kieruje się żadnymi normami etycznymi” (za: Śliwerski, 2023).

Profesor sformułował kluczowe dla świata pytania: „Jak mamy traktować tych, którzy się bronią, tych, którzy bronią swojej ojczyzny, swoich rodzin, bliskich, swojej tożsamości, wolności i dlatego są zmuszeni zabijać tych, którzy odbierają innym życie? Czy trzeba zabijać morderców, gwałcicieli, jeśli bronimy się przed tą osobą, która chce nas zabić? Musimy się bronić, zneutralizować potencjalnego zabójcę. To jest oczywiste, by móc chronić siebie i innych przed terrorem czy mordercą. Jednak kiedy mówimy o wojnie między państwami, to mamy do czynienia z wojną której wykracza się poza wszelką etykę mimo tego, że istnieją zasady prowadzenia wojny. Nie bez powodu społeczność międzynarodowa uchwałała konwencje, które miały chronić ludność cywilną. Ta bowiem nie powinna cierpieć, nie powinna być celem wojskowej operacji. Także pojmanie jeńców wymaga traktowania ich zgodnie z etyką. To już nie jest wojna, ale czysty terroryzm państwa agresora. Z tym rodzajem terroryzmu mamy do czynienia w przypadku wojny rosyjsko-ukraińskiej” (tamże). W obliczu brutalności i bestialstwa agresora nawet najbardziej doniosłe idee humanizmu zamieniają się w popiół. To wojna egzystencjalna i metafizyczna zarazem, gdyż poparta przez Patriarchę Kościoła Prawosławnego w Moskwie (Cyryl, 2022). Totalitaryzm w raszystowskiej odmianie dał o sobie znać nieprzewidywalnym okrucieństwem na naszym kontynencie.

W tak niespodziewanych okolicznościach staliśmy się wspólnotą dotkniętych podłością, nikczemnością, bezwzględnym okrucieństwem agresora, współprzeżywając z uchodźcami ich osobiste dramaty oraz wspomagając ich w odzyskiwaniu poczucia sensu i wartości życia. Jesteśmy jako Polacy, pedagodzy, ambasadorami cywilizacji miłości, humanizmu, a nie wojny, śmierci czy odczłowieczania innych. Wyłączam rzecz jasna z tego grona nacjonalistycznych frustratów bez względu na to, gdzie są usytuowani w naszym społeczeństwie, w jakich działają instytucjach nie godząc się nawet z niszową, ale jakże dotkliwą aktywnością socjotechnicznych nośników kolejnego „-izmu”. Odzyskanie pełnej suwerenności przez Ukrainę, państwo, które doświadcza od 2014 roku zbrodniczej inwazji wojsk Federacji Rosyjskiej, a w sposób szczególnie dramatyczny od 24 lutego 2022 roku, wymagało nie tylko wzmocnienia obronności państw NATO, ale przywrócenia „z posiewu krwi” spistości narodowej ugruntowującej poczucie własnej tożsamości. Oleg Czornohuz, znany również w Polsce wybitny ukraiński poeta, prozaik, publicysta, działacz społeczny, laureat wielu ukraińskich i zagranicznych nagród literackich

przekazał mi do publikacji (za pośrednictwem Stefana Łaszyna) swój wiersz zatytułowany – *Pamiętaj*. Zaczynał się ów utwór od poruszającej serca konstatacji: „Ty, Europo, siedzisz w knajpach, Ty, Europo, siedzisz w knajpach, a Ukraina, w krwawiących ranach walczy z orkami w bojach zaciętych...” (za: Śliwerski, 2022). Opublikowałem jego przekład, by czytelnicy nie tracili ducha wsparcia dla boleśnie doświadczonego narodu. Jak nie pomagać tak dzielnemu narodowi, którego wieszcz przekonywał: „My nie umiemy padać na kolana, Duch kozacki na to nam nie pozwala. Wydzwignie się Ukraina niepokonana. Przegonimy wściekłego moskala” (tamże).

Wojna na Ukrainie znalazła swoje odzwierciedlenie w referatach przybyłych na IX Forum Polska-Ukraina, które odbywało się w połowie maja 2022 roku na Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie. Także wówczas członkowie korespondencji NANP Ukrainy – psycholog Mykola Slusarewski i Lubow Najdionowa omówili wyniki badań z początków lutego 2022 roku, a więc tuż przed inwazją wojsk rosyjskich, które dotyczyły moralnej i psychicznej kondycji społeczeństwa ukraińskiego na krótko przed inwazją rosyjską na ten kraj. Wówczas tylko 37 proc. respondentów było przekonanych, że Federacja Rosyjska nie rozpocznie wojny z Ukrainą na pełną skalę. Respondenci zapytani o to, jak postrzegają trwającą od 2014 roku wojnę rosyjsko-ukraińską w Donbasie stwierdzili w 40,5 proc., że Ukraina prowadzi wojnę z okupantami, zaś 32, 8 proc. badanych wskazało, że to rząd Poroszenki rozpętał niepotrzebnie wojnę w Donbasie. O poczuciu tożsamości narodowej świadczyła akceptacja przez 79,2 proc. badanych obywateli Ukrainy, że chociaż na drodze do ukraińskiej państwowości jest wiele przeszkód, to ich kraj musi być niepodległy (Naydonova, 2022, s. 173–197).

Wyraziłem wówczas przekonanie, że kolejne psychospołeczne badania opinii mieszkańców Ukrainy, po doświadczeniu okrucieństw wojny, wzmocnią poczucie własnej odrębności państwowej, kulturowej i narodowej. Psycholodzy z Akademii Nauk słusznie wskazywali we wnioskach ze swoich badań, że o spójności społecznej Ukrainy będą decydować nie tylko osobiste doświadczenia i postawy, ale także dośrodkowe i odśrodkowe siły polityczne państwa, które musi poradzić sobie z przejawami i skutkami zbiorowej psychotraumaty. Codzienne doniesienia mediów o mordowaniu przez Rosjan ludności cywilnej Ukrainy, rabowaniu mienia publicznego i prywatnego, częściowym niszczeniu przez agresora infrastruktury gospodarczej, energetycznej, komunikacyjnej, kulturowej i oświatowo-naukowej uświadamiały nam, że konieczna będzie praca organiczna ukraińskiego narodu, dla którego równie ważna była i jest kultura duchowa, edukacja i nauka jako główne świadectwo narodowej tożsamości. To dzięki nim naród nie poddał się w czasie kolejnej inwazji, podejmując walkę ze znacznie silniejszym militarnie

wrogiem. Wyraziłem nadzieję, żeby kolejne Forum odbyło się w warunkach odzyskanej wolności i pokoju oraz by dotyczyło szeroko pojmowanej odbudowy, nie tylko niszczonego wciąż kraju, ale i życia oraz fundamentalnych wartości dla obu naszych społeczeństw. Przywołałem myśl wybitnego filozofa Paula Ricoeura: „(...) każda śmierć to morderstwo. Mimo to trzeba się starać ustawić w horyzoncie narodzin. Nauczyć się ustępować miejsca tym, którzy się rodzą, nauczyć się antycypować i akceptować, co inni zrobią z naszą śmiercią” (Ricoeur, 2000, s. 5).

4. Rok walki i wojennej traumy

W lutym 2023 roku ukazało się w Polsce syntetyczne sprawozdanie z diagnozy sytuacji uchodźców z Ukrainy w pierwszych dwóch miesiącach 2022 roku od wybuchu militarnej agresji wojsk Federacji Rosyjskiej w Ukrainie. Były to jedne z pierwszych badań, których autorzy wykazali sytuację ukraińskich uchodźców wojennych w Polsce (Długosz, Kryvachuk, Izdebska-Długosz, 2022). W świetle danych na dzień 27.05.2022 roku, z Ukrainy od początku wojny wyjechało 6 737 208 osób, przy czym mieszkańcy tego kraju najczęściej wybierali na miejsce schronienia przed wojną Polskę – 37,6 proc., rzadziej Niemcy – 12,1 proc., Czechy – 7,6 proc., Włochy – 5,5 proc., Słowację – 3,8 proc., Litwę – 2,7 proc., Austrię – 2,7 proc., Hiszpanię – 2,6 proc., Bułgarię – 2,1 proc. i Francję – 1,6 proc. „Analizy autorów Raportu pokazują w sposób wielowymiarowy sytuację ukraińskich obywateli uciekających do Polski przed wojenną pożąką. Głównym motywem, który sprawił, że badani uchodźcy wybrali Polskę na miejsce schronienia było to, że mieli w Polsce znajomych z Ukrainy oraz kierowali się podobieństwem Polski do Ukrainy pod względem językowym i kulturowym. Badani uchodźcy najwyżej ocenili pomoc udzielaną przez wolontariuszy na granicy, osoby pracujące w punktach recepcyjnych na granicy oraz polskie służby mundurowe” (tamże, s. 7).

Jakże ważne było, by kolejno publikowane doniesienia naukowców z badań powyższej sytuacji nie doprowadziły do efektu „znużenia wojną”, a tym samym uodpornienia na znaczenie, sens zawartych w nich treści. Wojna trwa, zniszczenia infrastruktury bytowej i gospodarczo-usługowej na Ukrainie są z każdym niemalże dniem dramatycznie coraz większe, a zatem i coraz bardziej oddalają szansę na powrót do ojczyzny zdecydowanej większości uchodźczyń. Powinno się zatem aktualizować dane dotyczące sytuacji w sferze prawno-socjalnej, by pomóc rodzinom obu państw na godne (prze-)życie i wzajemne doświadczanie wolności. Badania Interdyscyplinarnego Laboratorium Badań wojny w Ukrainie opublikowało dane dotyczące przymusowej separacji i jej skutków, które odsłaniają

negatywne skutki wojny, jak zerwanie więzi między małżonkami, pogorszenie relacji, poczucie spadku pozycji kobiet w społeczeństwie i wzrost destrukcyjnych zachowań u dzieci (IOM UN Migration, 2022). W wielu uczelniach, ośrodkach oświatowych w Polsce udzielana jest w różnych zakresach i dziedzinach nie tylko intensywna pomoc ofiarom wojny w Ukrainie, ale także wspólnie z Ukraińcami i naukowcami z tego kraju prowadzone są badania naukowe, monitorowany jest przebieg zdarzeń, gdyż każda diagnoza pomaga w doskonaleniu form pomocy. Służy także zmianom prawnym i służy obu społeczeństwom w rozumieniu, współprzeżywaniu i solidarnemu radzeniu sobie w sytuacjach kryzysowych, traumatycznych.

W nagrodzonej przez Łódzkie Towarzystwo Naukowe książce Aleksandry Boroń i Agnieszki Gromkowskiej-Melosik z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu zostały przedstawione wyniki badań jakościowych losu ukraińskich uchodźczyń w ich mieście (Boroń, Gromkowska-Melosik, 2023). Badaczki przeprowadziły z nimi wywiady, dokonały licznych obserwacji a zarazem zarejestrowały egzystencjalne dramaty Ukraińców, ich niewyobrażalne dla cywilizowanego Europejczyka trzeciej dekady XXI wieku przeżycia, rozterki, które są wpisane w indywidualne historie ich życia. Powstała jedna z najbardziej bolesnych, poruszających rdzeń osobowości przekaz o ratujących życie własne oraz o ich najbliższych w warunkach toczącej się wojny. Książka jest śladem pamięci o tym, co stało się już tylko przeszłością dla dużej części pielgrzymujących do bezpiecznego miejsca, żyjących nadzieją na odzyskanie wolności przez tych, którzy pozostali w kraju, by walczyć o przyszłość młodych pokoleń. Będziemy jeszcze przez wiele lat, tak jak generacja naszych rodziców, dziadków czy pradziadków, żyć z traumą wojny „naszej i ich”, która już nie tylko od 1945 roku, ale także od wiosny 2022 roku jest i będzie przedmiotem wielorakich narracji osobistych, naukowych, edukacyjnych i artystycznych.

Wśród różnych indywidualnych i zbiorowych aktywności akademików, podejmowanych od niemal pierwszych dni inwazji rosyjskiej na Ukrainę, pojawiły się jeszcze tak znaczące naukowo publikacje pod redakcją Michała Palucha, jak: „Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym” (2023) oraz „Słownik wyrazów ratujących życie” (2023). Blisko 45 autorów przygotowało tę ostatnią książkę na pierwszą rocznicę bestialskiej inwazji Rosji na Ukrainę. Dwoistość znaczeń – potworność zbrodni z jednej strony a z drugiej strony radość utrzymania przez Ukrainę własnej państwowości, pomimo doświadczenia potworności terroryzmu oraz zniszczeń miast i wsi, sprawiła, że nie było powodu do świętowania. To jest bardzo bolesna okoliczność dla obu narodów. Tysiące istnień ludzkich straciło swoje życie. Miliony mieszkańców wyemigrowało z własnej ojczyzny w poszukiwaniu

miejsca pokoju do godnego życia. Autorzy „Słownika...” zredagowali kilkadziesiąt esejów i pojęć kluczowych, czerpiąc z ponad 850 nadesłanych z Polski i Ukrainy słów i fraz. Zarówno układ treści „Słownika” jak i podejście do jego czytania przyjęło charakter eksperymentalny i niespotykany dotąd w wydawnictwach naukowych. Wszyscy kierujący do tej publikacji swoje teksty chcieli pomóc tym, którzy doświadczają przejawów wojny w różnych jej zakresach. Nie jest to studium o stosunkach międzynarodowych, geopolityce czy edukacji (para-)militarnej, ale stanowi dar polskich i ukraińskich humanistów na rzecz „(...) świadectwa szlachetnej walki i godnego mierzenia się z tragizmem własnego i cudzego losu Wiemy w Polsce, czym to grozi, kiedy w ramach powojennego uporządkowania świata zmusza się ludzi, a nawet całe społeczeństwa, do niezabierania głosu na temat człowieczeństwa, w tym sensu cierpienia i przebaczenia” (Paluch, 2023, s. 12).

Monografia porusza swoją treścią, ilustracjami, fotografiami ze zbombardowanych przez agresora miejscowości emocje czytelników, ale także jest nośnikiem nadziei ludzkich serc i umysłów, że „(...) słowa nie tylko mogą uratować życie, ale przede wszystkim ratują zdrowie psychiczne i emocjonalne dla kolejnych pokoleń, przed którymi stanie wiele wyzwań natury egzystencjalnej. Najważniejsze z nich to: zachowanie witalności życiowej, gotowości i zdolności do konstruktywnego przepracowania traum wojennych, przeżycie żałoby oraz wzniesienie się z czasem na poziom mądrości etycznej pozwalającej na podjęcie próby najwyższej miary, jaką będzie zawieszenie logiki odwetu. To od tych postaw zależeć będą losy więzi międzyludzkich i międzynarodowych na wiele pokoleń” (tamże, s. 20). Zbiór rozpraw ma ściśle pedagogiczny charakter, gdyż zgodnie z literą ducha pedagogiki jako nauki jego autorzy nie zamierzali czekać na nasilający i przedłużający się bieg okrutnych wydarzeń w Ukrainie, by wesprzeć dzieci, ich matki i nauczycieli, którzy jako uchodźcy doświadczili niezwykle silnej traumy. Zdawano sobie sprawę z tego, jak ważne jest właśnie teraz podzielenie się pozytywną pedagogią z tymi, którzy stracili już w swoim życiu wiele, ale nie własne jestestwo, nie osobistą godność i wyrwywającą się do raju duszę.

We wrześniu 2023 roku ukazał się artykuł Fidela Suchonisa, wydawcy i redaktora miesięcznika „Borysten”, który pisał: „Za nami są już obchody Dnia Niepodległości Ukrainy, która jest teraz dosłownie przesiąknięta ofiarną krwią naszych obrońców i cywilnej ludności tego kraju. Nikt, nigdy nie zapomni obywateli zabitych przez raszystów tylko dlatego, że byli Ukraińcami. Nikt nigdy nie wybaczy tortur i upokorzenia, przez które przeszły tysiące Ukraińców! Ukraina stanie się potężnym państwem demokratycznym w kręgu narodów europejskich, zaś totalitarna Rosja, zatruta faszystowską propagandą i zacieklą nienawiścią wobec świata pozostanie na obrzeżach cywilizacji. Obecnie nasza Ojczyzna

przechodzi najtrudniejszy sprawdzian, od którego zależy przyszłość naszego kraju i losy każdego z nas. Mimo obecnej żałoby na Ukrainie większość nie traci wiary w zwycięstwo. Świadczą o tym podzielane opinie w 2023 roku, bowiem wierzy w nie 98% Ukraińców (1% respondentów odpowiedziało, że nie wierzy, a kolejny 1% – stanowili niezdecydowani). Dla porównania w styczniu 2022 r. wskaźnik ten wyniósł 56%. Co ważne, 97% obywateli ma pełne zaufanie do sił zbrojnych Ukrainy” (za: Śliwerski, 2023a).

5. Edukacja ukraińskich dzieci w polskiej szkole

Nie bez znaczenia dla pedagogiki szkolnej jest raport Magdaleny Tędziagolskiej, Bartłomieja Walczaka i Anny Żelazowskiej-Kosiorek (2022), który powstał na wniosek Centrum Edukacji Obywatelskiej w Polsce a przedstawia wyniki badań jakościowych w 6 szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Powodem doboru szkół było przyjęcie do ich grona dzieci i młodzieży z Ukrainy. Sam staram się unikać terminu „uchodźcy”, gdyż wielokrotnie badacze nauk społecznych wskazują na pejoratywne jego znaczenie, a przecież ci uczniowie nie zasługują na to, by traktować ich jak osoby opuszczające z własnej woli własną ojczyznę. Gdyby mogli w niej dalej żyć, cieszyć się radością dnia codziennego, to nie opuszczaliby Ukrainy. Piękny to dowód solidarności licznej części polskiego społeczeństwa, które przyjęło pod swój dach ofiary okrutnej wojny. Diagnozę sytuacji ukraińskich uczniów przeprowadzono w maju i czerwcu 2022 roku. Dzisiaj możemy przypuszczać, że ich sytuacja uległa większej poprawie a nauczyciele z własnego poczucia solidarności pokonali szereg problemów organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych.

Jak piszą autorzy raportu: „Sam moment wybuchy wojny i różnorodna pomoc świadczona uchodźcom była okazją do integracji szkolnych społeczności. Większość działań opierała się na spontanicznej aktywności pracowników, uczniów i ich rodziców; to oddolne zaangażowanie było *spiryтус movens* wsparcia uczniów uchodźczych również w trakcie realizacji badań trenowych” (tamże, s. 2). Z uzyskanych w toku wywiadów opinii, informacji wynikają wnioski, które świadczą o czynnikach sprzyjających wsparciu ukraińskich uczniów, jak i o barierach, trudnościach czy przeszkodach związanych z ich adaptacją i możliwym rozwojem w szkolnej codzienności. Po stronie *facylitatorów* są: 1) czynniki ułatwiające aklimatyzację uczniów ukraińskich w pierwszym okresie dzięki temu, że nauczyciele danej placówki mieli wcześniejsze doświadczenia w pracy z obcokrajowcami, posiadali kompetencje językowe w zakresie języka ukraińskiego lub rosyjskiego. Nie bez znaczenia była osobista motywacja pojedynczych nauczycieli do wsparcia

tych uczniów; 2) trafne podejmowanie decyzji przez kierownictwa szkół co do rozmieszczenia dzieci w oddziałach klasowych, by nie rzutowało to negatywnie na jakość procesu kształcenia i wychowania większości polskich dzieci; 3) wzbogacenie wiedzy polskich uczniów o wiedzę i kulturę kraju pochodzenia ich rówieśników z Ukrainy; 4) konieczność wprowadzenia rozwiązań z dydaktyki różnic indywidualnych, poznawania i rozumienia potrzeb oraz oczekiwań uczniów bez względu na ich pochodzenie.

Po stronie barier, przeszkód czy problemów były m.in.: 1) wysoki stopień mobilności Ukraińców w związku ze zmieniającą się w ich kraju sytuacją zagrożeń życia ze strony wojsk agresora. Część z nich wracała do ojczyzny lub kontynuowała podróż do innych krajów, jeśli tylko było to możliwe; 2) pojawienie się w relacjach społecznych bolesnych emocji, traum w wyniku docierania tragicznych informacji o sytuacji członków rodzin ukraińskich dzieci. Dochodziło do różnego rodzaju incydentów, których przyczyny nie zawsze mogły być zrozumiałe czy rozpoznawane przez polskich rówieśników i nauczycieli; 3) brak podręczników, zeszytów ćwiczeń i kart pracy do niektórych przedmiotów, szczególnie z nauk ścisłych, które byłyby dwujęzyczne. Poszukiwanie czy nawet tworzenie przez nauczycieli pomocy dydaktycznych wymagało ogromnego nakładu pracy i czasu, co wydłużało także realizację przez nich dotychczas obowiązkowych zadań; 4) relatywnie krótki czas pobytu w polskich szkołach sprawiał, że wiele problemów należało rozwiązywać ad hoc bez profesjonalnego i rządowego wsparcia. „W powszechnej opinii nauczycieli, polskich uczniów i ich rodziców napływ uchodźców do ich klas nie przełożył się negatywnie na jakość edukacji” (tamże, s. 5).

6. Kreatywna broń prowadzenia wojny

Warto na zakończenie niniejszego studium wspomnieć o wprowadzeniu do obiegu przez Pocztcę Ukrainy walorów filitaelistycznych, które są drukowane dla kolekcjonerów, ale przede wszystkim o stanowią symboliczne wsparcie walczącego narodu. Symbolika znaczków przypomina niezwykle istotny środek walki z najeźdźcą z czasów polskiego „małego sabotażu” w okresie II wojny światowej oraz w okresie wprowadzonego przez generała Wojciecha Jaruzelskiego stanu wojennego w dniu 13 grudnia 1981 roku. Poczta czasów okupacji hitlerowskiej i sowieckiej była w Polsce jednym ze środków walki z wrogiem prowadzonej przez podziemną opozycję. Wspomagali ją graficy, przenosząc symbolikę oporu narodu polskiego na chodniki, jezdnie, słupy, pomniki, mury budynków, mosty drogowe itp. Wydawane przez Pocztcę Ukrainy (Ukrposzta) znaczki wystawiane są na charytatywnych aukcjach, dzięki czemu zbierane są pieniądze na

zakup karetek pogotowia ratunkowego i zakup sprzętu medycznego do ratowania rannych ludzi. Poczta w takich czasach musi sprawnie działać, by umożliwić przekaz dokumentów, prywatnej i urzędowej korespondencji, ale także żeby być nośnikiem wartości, które wzmocnią w społeczeństwie ducha wolności, odwagi, dumy z nawet najmniejszych zwycięstw własnej armii czy ruchu oporu nad wrogiem. Rujnowana przez raszystów infrastruktura Ukrainy, energetyczne zasoby tego kraju powodowała odcięcie m.in. dostaw energii elektrycznej do domów, a tym samym także możliwości korzystanie z komunikacji medialnej, cyfrowej.

Jak zatem komunikować mieszkańcom zakres zbrodniczych działań agresora, utrwaląc niszczące ludzkie życie skutki, a zarazem wzmacniać poczucie wiary w działania obronne własnej armii czy odzyskiwanie ogromnym kosztem ofiar ludzkich zajęte terytoria przez Rosjan? Służy temu dokumentacja filmowa, fotograficzna, relacje świadków, reporterów wojennych, wyniki postępowań krajowej prokuratury itp., ale także upowszechnianie dzielności tysięcy ludzkich istnień przez artystów plastyków, którzy także wyrażają poświęcanie przez ludność cywilną i woskową swojego życia dla ratowania ojczyzny. Znaczek pocztowy jest włączeniem się artystów w walkę z terrorystami środkami sztuki wizualnej „ku pokrzepieniu ludzkich serc”. Niemalże każdy mieszkaniec Ukrainy walczy z raszystami na miarę własnych sił, możliwości, kompetencji, środków, myśli, mocą wiary i nadziei na odzyskanie wolności. Wskazane wydarzenia z lat 2022–2023 wzmacniają tę moc a zarazem budują wśród obywateli państw demokratycznych poczucie międzynarodowej solidarności z cierpiącym narodem.

Znaczki pocztowe przekraczają granice i utrwalają pamięć o doświadczanym przez ofiary zbrodni ZŁU, z którym trzeba i można walczyć (Łohwynenko, 2022). W serii znaczków, kart pocztowych i okolicznościowych kopert znalazły się między innymi: Wyspa Węży – 25.02.2022 roku, która została zaatakowana przez rosyjskie lotnictwo szturmowe i Flotę Czarnomorską a stała się symbolem oporu i narodowej dumy Ukraińców. Strzegący jej pogranicznicy nie poddali się, a dosadnie skomentował postawione im ultimatum ich dowódca. Na szczęście nie zginęli. Wywiezieni do Rosji jako jeńcy wojenni zostali wymienieni na jeńców rosyjskich, którzy zostali ujęci przez ukraińskie wojsko. Po kilku dniach stawiania oporu ukraińscy rolnicy ukradli Rosjanom pancerny wóz bojowy i odciągnęli go z pola walki, by nie został wykorzystany do dalszego ataku. Bohaterstwo, dzielność, pomysłowość i spryt romskich rolników stało się zarazem kolejnym, jakże ważnym wydarzeniem wzmacniającym ducha oporu. To dzięki takim akcjom cywile, a nawet młodzież włączali się do walki z raszystowskimi dronami, helikopterami czy wozami pancernymi. Także i w tym przypadku wydano znaczek z napisem: „Dobry wieczór, jesteście z Ukrainy!” (msm/PAP, 2022).

Natomiast w dniu 29 sierpnia z okazji Dnia Pamięci Poległych Obrońców Ukrainy Ukroposhta wydała znaczek ilustrujący Służbę Bezpieczeństwa Ukrainy, by uczcić żołnierzy i członków formacji ochotniczych, którzy oddali swoje życie w obronie ojczyzny. To także podziękowanie dla służby, która odpiera cyberataki oraz demaskuje i zatrzymuje na terenie kraju dywersantów, rosyjskich szpiegów i kolaborantów. Ten zbiór znaczków zawiera tytuł „Wierzymy w zbrojną siłę Ukrainy!” oraz „Chwała Siłom Obrony i Bezpieczeństwa Ukrainy!”

Wreszcie ukazał się znaczek „Bojownicy ZŁA”, który ilustruje pozyskanie od państw NATO przez siły zbrojne Ukrainy samolotów F-16. Wzmocnienie sił zbrojnych tego kraju jest konieczne, toteż zgoda Amerykanów na udostępnienie walczącym o wolność myśliwców odrzutowych F-16 wzmocniło sprawstwo w fazie odzyskiwania zajętych przez Rosjan terytoriów. Wyraźna jest symbolika tego znaczka, który przedstawia zniszczenie przez ukraińską flotę samolotów F-16 Kremla jako centrum imperium zła. Serię tę dopełnia znaczek „Uzbrojenie zwycięzców”, który swoją grafiką wyraża dysponowanie przez ukraińską armię nowoczesnym sprzętem wojskowym pozwalającym na obronę ludności cywilnej i odpieranie ataków wroga. Niezwykle piękna seria znaczków – „Pies imieniem Nabój” ilustruje rolę wyszkolonych psów w ratowaniu życia mieszkańców Ukrainy, których terytoria zostały zajęte w pierwszej fazie inwazji przez raszystowskie wojska, a następnie zaminowane, kiedy były przez nie opuszczane. Psy towarzyszą saperom wyszukując miny, ale także są zbierane do szpitali, w których leczone są dzieci ranione w wyniku terrorystycznych ataków na osiedla domowe. Pies „Nabój” jest obecny także w czasie pobytu w Ukrainie zagranicznych delegacji.

Być może za jakiś czas ktoś napisze rozprawę naukową na temat zwycięskiej wojny Ukrainy nad zbrodniczą Rosją z użyciem także filatelistycznej broni. Niech powstające serie znaczków pocztowych wróżą nieuchronne zwycięstwo nad raszystowskim terrorem. Jestem przekonany, że tak symboliczny język rodzimych artystów jest świadectwem niezłomnej woli walki w obronie własnej ojczyzny. Filatelistyczne kolekcje już awansowały do roli ogólnonarodowego morale, stając się potężną bronią całego narodu w walce z rosyjskim terrorem oraz dokumentując tragiczne doświadczenia wojny niezrozumiałej dla narodów żyjących w pokoju i dobrostanie. Naukowcy ostrzegali od lat, że jeśli nie nastąpi radykalna i powszechna zmiana świadomości ludzi w obszarze wartości, postaw i działań, to nasz świat zostanie zniszczony ekologicznie i militarnie, prowadząc do globalnych zagrożeń życia. Im bardziej problemy są globalne, tym mniej może zrobić jednostka, ale w im mniejszym zakresie człowiek zmienia w związku z tym swój sposób życia, tym szybciej następuje zniszczenie Ziemi i *humanum*.

STRESZCZENIE: Przedmiotem analizy są polskie i ukraińskie raporty z badań społecznych dotyczących wojny w Ukrainie, jej dramatycznego przebiegu i skutków dla dzieci i młodzieży. Autor rekonstruuje zarówno toczące się w Polsce i na Ukrainie debaty naukowe na ten temat jak i środki walki symbolicznej, która pozwala ukraińskiemu narodowi przetrwać najtrudniejsze czasy wojny i budować nadzieję na jej pozytywne zakończenie.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika, wojna, pokój, walka, uchodźcy.

ABSTRACT: The subject of the analysis are Polish and Ukrainian reports on social research on the war in Ukraine, its dramatic course and effects on children and youth. The author reconstructs both the scientific debates on this topic taking place in Poland and Ukraine, as well as the means of symbolic struggle that allowed the Ukrainian nation to survive the most difficult times of the war and build hope for its positive ending.

KEYWORDS: pedagogy, war, peace, struggle, refugees.

АНОТАЦІЯ: Предметом аналізу є польські та українські соціальні дослідження про війну в Україні, її драматичний перебіг та вплив на дітей і молодь. Автор реконструює як академічні дебати, що відбувалися на цю тему в Польщі та Україні, так і засоби символічної боротьби, які дозволяють українському народу пережити найважчі часи війни і надіятись на її позитивне завершення.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: педагогіка, війна, мир, боротьба, біженці.

Bibliografia

- Boroń, A., Gromkowska-Melosik, A. (2022). *Ukraińskie uchodźczynie wojenne. Tożsamość, trauma, nadzieja*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cyryl, P. (2022). *Nasi chłopcy bronią Rosji na polu walki*. <https://www.rp.pl/konflikty-zbrojne/art36533571-patriarcha-cyryl-nasi-chlopcy-bronia-rosji-na-polu-walki>.
- Długosz, P., Kryvachuk, L., Izdebska-Długosz, D. (2022). *Uchodźcy wojenni z Ukrainy – życie w Polsce i plany na przyszłość*. Wydawnictwo Academicon. <https://doi.org/10.52097/acapress.9788362475971>.
- IOM UN Migration (July-August 2022). *Separated families in Ukraine during the war*. <https://inter-lab-wojna-ukraina.up.krakow.pl/2022/12/28/separated-families-in-ukraine-during-the-war/>.
- Kremień, W., Iljin, W. (2022). *Człowiek wobec wyzwań cywilizacji: Od przeszłości do przyszłości*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.
- Łohwynenko, B. (2022). *Znaczki pocztowe jako broń kreatywna*. <https://ukrainer.net/znaczki-pocztowe-jako-bron/>.

- Msm/PAP. (2022). *Wojna w Ukrainie. Nowy ukraiński znaczek pocztowy przedstawia ciągnik holujący czołg*. <https://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2022-06-15/wojna-w-ukrainie-nowy-ukraiński-znaczek-pocztowy-przedstawia-ciagnik-holujacy-czolg/>.
- Nadyonowa, L. (2022). *Media Psychology of War as the Basis of Conceptual Transformations of Media Education: from Media Trauma to Trauma-Informed Practices*. <https://www.politpsy.org/index.php/popp/article/view/109>.
- Paluch, M. (2023). Memento dla tych, którzy wywołują wojnę. W: M. Paluch (red.), *Słownik wyrazów ratujących życie* (s. 11–13). Wydawnictwo UKSW.
- Paluch, M. (2023). *Lekcje pokoju w czasie (po)wojennym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Paluch, M. (red.) (2023). *Słownik wyrazów ratujących życie*. Wydawnictwo UKSW. https://www.researchgate.net/publication/370833483_Slownik_wyrazow_ratujacych_zycie_E-book_red_MPaluch_2023#fullTextFileContent.
- Ricouer, P. (2000). Pamięć, historia, zapomnienie. Aude Lancelin rozmawia z francuskim filozofem. *Forum* (8).
- Śliwerski, B. (2022). *Ty Europo siedzisz w knajpach, kiedy na Ukrainie mordują cywilną ludność...* (tłum. M. Łewycky). <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2022/04/ty-europo-siedzisz-w-knajpach-kiedy-na.html>.
- Śliwerski, B. (2023a). *Nie ma wojny sprawiedliwej*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/10/nie-ma-wojny-sprawiedliwej.html>.
- Śliwerski, B. (2023b). *Problem wojennej traumy nie tylko wśród ukraińskich dzieci*. <https://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2023/04/problem-wojennej-traumy-nie-tylko-wsrod.html> (dostęp: 11.11.2023).
- Tędziągolska, M., Walczak, B., Żelazowska-Kosiorek, A. (2022). *Szkoła zróżnicowana kulturowo. Wyzwania i potrzeby związane z napływem uczniów z Ukrainy*. Centrum Edukacji Obywatelskiej. https://ceo.org.pl/wp-content/uploads/2022/09/CEO_Szkola-zroznicowana-kulturowo_raport_sier-pien22.pdf.
- XI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. <https://wse.amu.edu.pl/wiadomosci/naglowna/xi-ogolnopolski-zjazd-pedagogiczny>.

Василь Кремень

ORCID ID: 0000-0001-5459-1318

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ В УМОВАХ ВІЙНИ: НОВІ ВИКЛИКИ Й ТВОРЧІ ПОШУКИ

NARODOWA AKADEMIA NAUK PEDAGOGICZNYCH UKRAINY
W WARUNKACH WOJNY: NOWE WYZWANIA I TWÓRCZE POSZUKIWANIA

THE ACTIVITIES OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL
SCIENCES OF UKRAINE UNDER THE MARTIAL LAW

1. Вступ

Гострі кризові виклики українському суспільству, пов'язані з повномасштабним вторгненням, порушенням територіальної цілісності й кордонів України, злочинними діями Російської Федерації, що визнані світовою спільнотою тероризмом, докорінно змінили життя кожного українця. У складний для країни час захисту державного суверенітету, європейського вибору та людської гідності постають нові завдання в діяльності Національної академії педагогічних наук України. Її місія – служіння українському суспільству шляхом проведення теоретичних і прикладних наукових досліджень та експериментальних розробок із метою забезпечення ефективного функціонування й перспективного розвитку освіти для розвитку дитини і дорослої людини в період швидких цивілізаційних змін, формування нових якостей і рис громадян як найвищого капіталу української держави.

З 24 лютого 2022 р. НАПН України працювала разом з усією країною в умовах повномасштабної війни Росії проти України. Це потребувало

максимального напруження сил і національного єднання та відповідної перебудови діяльності академії. Від самого початку відкритої воєнної агресії Росії вчені академії одностайно словом і справами підтримали Збройні Сили України, усіх захисників України, Верховного головнокомандувача Президента України Володимира Зеленського у протистоянні агресору. Їхні послідовні і впевнені дії зміцнювали непохитну віру в неминучу перемогу та швидке повоєнне відновлення України як високотехнологічної і євроінтегрованої держави.

Російсько-українська війна, що стала не тільки жорстоким випробуванням для українського народу, а й перевіркою стану справ у різних сферах суспільного життя, засвідчила, що українська освіта, високий патріотизм і професіоналізм, психологічну стійкість нового покоління українців, сформовані у них європейські цінності з честю витримують цей іспит. Разом з нею витримують іспит і Національна академія педагогічних наук України, яка безперервно впродовж 31 року науково і методично супроводжує освітню сферу незалежної держави.

До того ж, у світі безперестанно і динамічно відбуваються значні інноваційно-технологічні зміни в усіх сферах життєдіяльності людини, а підвищення ролі людського чинника у розв'язанні зрослих завдань людства актуалізувало забезпечення освітньої, компетентнісно-кваліфікаційної безпеки у глобальному й особливо в національному вимірах. Саме тому сучасна, інноваційна, науково і методично забезпечена освітня сфера, яка здатна здійснювати безперервне навчання людини впродовж життя від її народження, стає ключовою сферою, де здійснюється людський розвиток, формується людський капітал. Відтак зростають значення, роль і відповідальність НАПН України у розвитку освіти, суспільства, людини.

З введенням воєнного стану, затвердженого і продовженого відповідними указами Президента України, Національною академією педагогічних наук України здійснено організаційні заходи, спрямовані на забезпечення функціонування наукових установ академії в умовах війни, спрямування їх діяльності на підвищення спротиву українського народу російському агресору, наближення перемоги у війні, ефективно післявоєнне відновлення України на інноваційній, високотехнологічній основі.

2. Мета статті

Мета статті є висвітлення результатів діяльності Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану, зокрема, змісту науково-

-організаційних заходів, міжнародної інформаційно-просвітницької діяльності і підтримки інформаційної безпеки, волонтерської допомоги вченими академії, наукової та науково-організаційної роботи наукових установ НАПН України, співпраці з МОН України та закладами освіти, психологічного супроводу освітянської спільноти та психологічної підтримки різних категорій населення в кризових умовах.

3. Виклад основного матеріалу

В умовах воєнного стану НАПН України оперативно і системно реагувала на сучасні виклики і загрози своїми комплексними науковими дослідженнями в освіті, педагогіці і психології, ефективним виконанням законодавчо покладеного на неї наукового і методичного забезпечення розвитку освітньої сфери.

У цьому контексті 2022 р. став роком подальшої консолідації зусиль членів і наукових колективів академії, її єднання з українським суспільством, посилення взаємодії з органами державної влади, національною і національними галузевими академіями наук, громадськими організаціями щодо модернізації науки і освіти.

У перші дні війни керівництвом НАПН України оприлюднено заяву про категоричне засудження злочинної агресії Російської Федерації (NAPN Ukraine, 2022b); підготовлено листи-звернення до міжнародної наукової спільноти про події в Україні у зв'язку з агресією РФ; одержано листи підтримки від міжнародних партнерів та іноземних членів академії. Колективи інститутів академії були зорієнтовані на оперативне дослідження нових реальностей в українському суспільстві. Особливу увагу приділено подальшому розвитку євроінтеграційної діяльності академії, її членів, колективів наукових установ, а також продовженню процесу реформування НАПН України, у тому числі забезпеченню актуалізації тематики наукових досліджень і розробок, посиленню новизни, відповідності назрілим практичним потребам розвитку освітньо-наукової сфери і суспільства загалом, скороченню термінів виконання, оптимізації складу виконавців, співпраці зі споживачами наукової продукції всіх форм власності тощо.

Вчені академії активно долучилися до реалізації Указу Президента України «Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни» від 21 квітня 2022 р. № 266/2022. У рамках робочої групи «Освіта і наука» сформовано, обґрунтовано та узагальнено пропозиції для робочих підгруп «Освіта» та «Наука»; виокремлено нагальні проблеми і виклики

у сферах освіти і науки, обґрунтовано шляхи їх розв'язання та подолання, запропоновано нові підходи до вирішення низки проблем і викликів в освіті і науці.

З початком війни, враховуючи необхідність дослідження актуальних проблем воєнного часу та повоєнного відродження у галузі освіти, педагогіки і психології згідно з Планом відновлення України та потреби приведення у відповідність сфери освіти до стандартів і рекомендацій Європейського Союзу у зв'язку з наданням Україні статусу кандидата для вступу в ЄС, розглянуто та затверджено зміни до фундаментальних і прикладних наукових досліджень за тематикою НАПН України, виконання яких розпочнеться у 2023 р., зміни до перспективних тематичних планів наукових досліджень і науково-технічних (експериментальних) розробок наукових установ академії на 2022–2024 рр. та на 2023–2025 рр. (Kremen, 2022d). З метою підвищення результативності виконання наукових досліджень у НАПН України збільшено частку прикладних досліджень, які тепер домінують у загальній науковій тематиці (Kremen, 2022c). Погоджено із Міністерством оборони України, Міністерством з питань стратегічних галузей промисловості України та подано до Міністерства освіти і науки України перелік пріоритетних наукових досліджень та науково-технічних розробок, спрямованих на розвиток новітньої конкурентоспроможної науково-технічної продукції, необхідної в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення (Kremen et al., 2022b).

Затверджено План заходів НАПН України стосовно відкритої науки, відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження національного плану щодо відкритої науки» від 8 жовтня 2022 р. № 92-р. Розширено співпрацю з Комітетом Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, іншими парламентськими комітетами, народними депутатами, зросла їх підтримка НАПН України як ключової наукової організації з розвитку людини, формування конкурентоспроможного людського капіталу. Важливою ця взаємодія була в експертному супроводі проектів законів України «Про дошкільну освіту», «Про освіту дорослих», «Про професійну освіту» й інших.

На основі Програми спільної діяльності МОН України та НАПН України на 2021–2023 роки продовжено співпрацю з Міністерством освіти і науки України. Синхронізація зусиль дала змогу прискорити процеси прогресивних перетворень в освітній і науковій сферах. За участі академії розпочато впровадження оновленого Державного стандарту базової середньої освіти та його інноваційного програмно-методичного забезпечення відповідно до Концепції «Нова українська школа». Нині розробляється Державний

стандарт профільної середньої освіти. За співпраці академії і міністерства створено і в 2022 р. затверджено Урядом Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, розробленої відповідно до указу Глави держави.

Успішно реалізується програма спільної діяльності з Національною академією наук України, зокрема: розроблено і схвалено нову Програму співпраці на 2023–2025 роки. Досвід такої програмної співпраці схвалено Радою президентів академій наук України на інші національні галузеві академії. Набула розвитку взаємодія з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти, Державною службою якості освіти України та Українським центром оцінювання якості освіти.

Важливе значення має участь академії у загальнонаціональній реалізації Указу Президента України «Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни» щодо розроблення проекту Плану відновлення України в рамках робочих підгруп «Освіта» і «Наука».

Саме в рік російської війни завершено реалізацію Стратегії розвитку НАПН України на 2016–2022 роки. Це вплинуло на підвищення потенціалу і підвищення ролі НАПН України у науковому і методичному забезпеченні розвитку освіти, інших гуманітарних сфер. Як результат, утвердився позитивний імідж академії в суспільстві і за кордоном.

Вчені НАПН України взяли участь у підготовці експертно-аналітичних матеріалів для складання (заповнення) анкети (опитувальника) Єврокомісії щодо вступу України в ЄС. Відповідні матеріали враховано при опрацюванні анкети. 23 червня 2022 р. Україні надано статус кандидата на вступ в Євросоюз, що стало сильним сигналом її підтримки європейськими партнерами (Kremen, 2022d).

Відділенням вищої освіти НАПН України підготовлено інформаційно-аналітичні матеріали «Оптимізація мережі закладів вищої освіти: досвід європейських країн та рекомендації для України». На основі аналізу європейського досвіду виявлено і теоретично обґрунтовано ключові особливості оптимізації мережі закладів вищої освіти та сформульовано практичні рекомендації для реалізації цього процесу в Україні.

Діяльність підвідомчих установ НАПН України спрямовується на забезпечення виконання завдань щодо розвитку української освіти і науки. На виконання Указу Президента України від 21 квітня 2022 року № 266 «Питання Національної ради з відновлення України від наслідків війни» вчені Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України взяли участь у діяльності робочої групи «Освіта і наука», напрям «Освіта впродовж життя»; ініційовано створення Об'єднання інституцій-партнерів

«Педагогічна синергія». Його мета – започаткування співпраці між інститутом й закладами вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників, для проведення спільних досліджень з проблем педагогічної освіти, здійснення інших форм діяльності, що сприятиме вдосконаленню професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах сучасних реалій. З метою надання психологічної допомоги різним категоріям населення України запроваджено волонтерський проект «Психологічні Сили України». Проведено понад 20 практикоорієнтованих науково-практичних масових заходів за участю практико орієнтованих України. Здійснюється науково-методичний супровід діяльності центрів освіти дітей та дорослих для українських громадян у Республіці Польща (Центр освіти та розвитку дітей у Варшаві (Centrum Edukacji i Rozwoju, Warszawa), Український освітній хаб у Варшаві, Бібліотека товариства SalamLab у м. Краків). Започатковано проведення щорічного вебінару «Українського цвіту по всьому світу: консолідація українців в умовах російської агресії» спільно з Товариством зв'язків з українцями за межами України «Україна – Світ», Всеукраїнським товариством «Просвіта» імені Тараса Шевченка, Конгресом української інтелігенції, метою якого є згуртування українців світу у наданні допомоги українцям в умовах російської збройної агресії.

Кафедрою ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» Національної академії педагогічних наук України, що діє при Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, у 2022 році опубліковано спеціальний випуск № 5 «Вісника Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», присвячений проблемам, що постали перед системою освіти, педагогами в умовах російської агресії проти України.

Інститутом педагогіки НАПН України з 24 лютого 2022 року визначено нові напрями роботи, зокрема: науково-методична підтримка освітнього процесу в умовах війни; організаційна, інформаційна та волонтерська діяльність; дистанційно-комунікаційна робота, якими розширено статутні завдання діяльності установи. З перших днів широкомасштабної російської агресії Інститут інформує освітянську спільноту про підтримку України науковцями й освітянами зарубіжжя та орієнтири міжнародних організацій щодо організації освітнього процесу в умовах війни. Зокрема, починаючи з березня 2022 р. опубліковано цикл статей на сторінках наукового фахового видання «Український педагогічний журнал» – «Підтримка України науковою спільнотою світу», «Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій», «Підтримка ЄС інтеграції українських дітей

і молоді в системі освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики» тощо, видано аналітичні матеріали «Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти».

На вебсайті Інституту відкрито спеціальну рубрику «Матеріали для дистанційного навчання в умовах війни» для оперативного оприлюднення розроблених ученими матеріалів, рекомендацій, порад для вчителів. До нового навчального року, що розпочався в умовах війни, було надруковано методичний poradnik науковців Інституту педагогіки НАПН України «Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови».

Згідно з програмою міжнародного проекту War Child Holland та ГС «Освіторія» у партнерстві з Міністерством освіти і науки України співробітники Інституту взяли участь у створенні безкоштовного цифрового навчального застосунку «Вивчаю – не чекаю» (<https://primary.org.ua/>), рекомендованого для навчання математики учнями у різних форматах організації освітнього процесу – очному, дистанційному, сімейному тощо.

Науковці Інституту беруть активну участь у проєкті «Make education, not war» («Творимо освіту, а не війну»), що реалізує міжнародна організація GAP International («Глобальний план дій») та українські вчені і педагоги. Проєкт, спрямований на підтримку українських учителів і учнів, які перебувають за кордоном або є внутрішньо переміщеними особами, передбачає проведення серії спеціальних психотерапевтичних занять для вчителів для підвищення стресостійкості та набуття навичок саморегуляції, заняття з підвищення кваліфікації вчителів із питань дистанційного навчання в умовах війни, щотижневі онлайн-зустрічі груп учнів, які навчаються у школах за кордоном з метою полегшення інтеграції дітей у нову громаду та підтримки їхніх зв'язків з Батьківщиною й мотивації повернення в Україну.

З початку 2023 р. наукові співробітники Інституту беруть активну участь у роботі робочої групи Державної служби якості освіти України з підготовки до проведення на загальнодержавному рівні моніторингового дослідження якості освітньої діяльності у закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Інститутом цифровізації освіти НАПН України 21 березня 2023 року проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар «Цифрова компетентність вчителя нової української школи 2023. Пошук рішень у період війни». Його учасники – учителі, керівники шкіл, методисти, спеціалісти системи післядипломної педагогічної освіти, викладачі закладів вищої освіти, наукові працівники, які долучитись до заходу онлайн. Робота тривала за напрямками: цифровізація освіти; цифрове навчальне середовище нової

української школи у військовий час; цифрова компетентність вчителя; інформаційно-комунікаційні технології у професійній освіті та підвищенні кваліфікації вчителя; актуальні проблеми STEM освіти: Україна та зарубіжжя; дидактичні аспекти використання цифрових засобів навчання у шкільній освіті під час війни; педагогічні інновації: сучасні навчальні практики в Україні та за кордоном

Понад 1500 педагогів взяли участь у всеукраїнському круглому столі «Цифровий освітній контент в освітньому процесі: стан, проблеми, перспективи», що відбувся 22 березня 2023 року. Обговорювалися питання удосконалення нормативної бази використання цифрового контенту в закладах загальної середньої освіти; готовності вчителів й учнів використовувати інноваційний контент; презентовано розробки цифрового контенту видавництвами та узагальнено пропозиції від користувачів, щодо розвитку такого контенту в Україні.

Відповідно до Програми спільної діяльності МОН України і НАПН України Інститутом цифровізації освіти та Інститутом модернізації змісту освіти у квітні 2023 року було проведено триденний Марафон «Цифровізація освіти: практичний досвід для подолання освітніх втрат». Понад тисяча учасників упродовж трьох днів вивчали педагогічний досвід, отримували поради від вчителів-новаторів і брали участь в онлайн-тренінгах. Досвід використання цифрових технологій презентували 17 педагогічних працівників з різних областей України, зокрема й з окупованих нині Донецької й Луганської областей. У квітні 2023 року відбулася Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні аспекти розвитку STEAM-освіти в умовах євроінтеграції», співорганізатором якої є Інститут цифровізації освіти. Відбулося обговорення актуальних питань впровадження STEAM-технологій у навчанні нормативних і вибіркових дисциплін у закладах освіти різного профілю.

Повномасштабне вторгнення військ ворожої країни на територію України радикально вплинуло на потреби та запити працівників психологічної служби. З метою ефективної підготовки практичних психологів до надання психосоціальної допомоги учасникам освітнього процесу з квітня 2022 року і до тепер Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи у партнерстві з Вищою психологічною школою Берліну, Федеральною асоціацією німецьких психологів реалізується унікальний українсько-німецький проект «Допомога у подоланні» (НОРЕ). Реалізація цих та інших міжнародних проектів сприяє науковому обґрунтуванню та розробленню практичних інструментів

запровадження моделей «Мирна школа» та «Зцілюючі класи» у закладах освіти задля попередження і профілактики посттравматичних стресових й інших розладів, отриманих унаслідок переживання травмівних подій дітьми, їхніми батьками та педагогами.

Інститутом професійної освіти НАПН України розроблено програму подолання викликів війни за напрямками: волонтерська діяльність; психологічна, юридична та інформаційна підтримка педагогів закладів П(ПТ)О; видавнича діяльність і науково-методичний супровід освітньо-виховного процесу закладів П(ПТ)О в умовах війни. Згідно з цією програмою для педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: організовано онлайн-консультування «Ми разом!»; започатковано публікування серії історико-педагогічних матеріалів «Коріння війни»; проведено вебінар для педагогів «Охорона і захист персональної інформації у мережі Інтернет в умовах воєнного стану»; створено Центр психологічного супроводу діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти (оприлюднено серію матеріалів і презентацій «Психологічна освіта»; організовано спеціальну психологічну і методичну підготовку педагогів до запровадження інклюзивної професійної освіти та професійної адаптації людей з інвалідністю внаслідок війни; започатковано проведення 30-годинного тренінгового курсу «Соціально-психологічний супровід навчання внутрішньо переміщених осіб у закладах освіти»); створено Центр управлінських технологій професійної освіти (підготовлено курси підвищення кваліфікації з опанування технологіями прийняття рішень в умовах невизначеності та ризиків, управління змінами в закладі освіти, управління персоналом закладу освіти в умовах війни та повоєнного відновлення економіки; започатковано проведення занять з проблем управління закладами освіти в умовах державно-приватного партнерства).

В Інституті Інституту проблем виховання НАПН України створено Центр раннього розвитку дитини та дошкільної освіти. Використовуючи сучасний науковий і методичний потенціал академії, Університет менеджменту освіти та інші наукові установи забезпечують підвищення кваліфікації керівних, педагогічних і науково-педагогічних кадрів сфери освіти, у якій нині функціонує 33 тис. закладів освіти, навчаються понад 8 млн здобувачів освіти, працюють 1,3 млн освітян.

Загальними зборами НАПН України, що відбулися 7 квітня 2023 року, схвалено нову Стратегію розвитку НАПН України на 2023–2027 роки. Її розробленню передував SWOT-аналіз діяльності академії на сучасному етапі її розвитку.

Наголосимо, що протиборство з повномасштабною російською агресією не обмежується національними кордонами України – воно має потужний міжнародний вимір. Добре відоме намагання Росії виправдати свою агресію, схилити на свій бік світову громадськість. Ось чому надзвичайно важливою є міжнародна інформаційно-просвітницька діяльність, підтримка інформаційної безпеки України.

Подальшого розвитку набуло співробітництво НАПН України з Національним Еразмус+ Офісом з реалізації проектів Програми міжнародної співпраці Європейського Союзу Еразмус+ у сфері освіти, молоді та спорту, що має на меті підтримку освітнього, професійного та особистісного розвитку громадян. Вчені НАПН України продовжили участь у здійсненні європейської рамкової програми «Горизонт Європа» щодо розвитку наукової та інноваційної сфер у 2021–2027 рр., що важливо для європейської інтеграції національних сфер освіти і науки.

Активну діяльність вченими академії розгорнуто з протидії інформаційно-психологічній операції агресора. Підготовлено низку інформаційних повідомлень, публікацій (статей), заходів щодо забезпечення інформаційної безпеки в умовах військової агресії РФ, зокрема:

- публікації з узагальнення досвіду проведення занять із дітьми щодо підтримки ментального здоров'я «Ментальний щит»;
- збір свідчень пропаганди геноциду в інформаційному просторі для Міжнародного суду в Гаазі;
- участь у блокуванні телеграм-каналів, що пропагують війну в Україні, закликають до дій, що загрожують її цілісності та суверенітету;
- публікації в соціальних мережах за темами війни, політико-психологічного аналізу сучасної ситуації, історичної психології, що мають патріотичне спрямування, сприяють національній ідентичності, психологічній допомозі постраждалим від війни, протидіють ворожій пропаганді тощо;
- контрпропагандистські матеріали, які використовуються спецслужбами Збройних Сил України для роботи з українською, іноземною та російською аудиторією;
- інформаційну кампанію в комунікації з російським населенням про те, що відбувається в Україні внаслідок російської агресії

Вчені академії беруть участь у міжнародних науково-практичних заходах у країнах світу та Європи, зокрема, у Першій всесвітній онлайн конференції з позитивної та транскультурної психотерапії «Психотерапія та психотерапевти у світі криз» та ін.

З перших днів війни мільйони українців були змушені виїхати в інші країни Європи і світу. Найбільше біженців з України прийняла Польща. За таких умов НАПН України суттєво розширила співпрацю з освітянською та науковою спільнотою Польщі. Зокрема 11-13 травня 2022 р. в м. Люблін відбувся IX Польсько-український / Українсько-польський науковий форум. На форумі розглянуто сучасні виклики і ризики, що постали перед людством, зокрема пов'язані з війною РФ проти України. Особливу увагу привернуто до питань охоплення освітою дітей українських біженців в закладах освіти Польщі та шляхів отримання ними документів про освіту. Дослідницькі матеріали польських і українських вчених опубліковано у таких наукових виданнях: монографія «Drogi i bezdroża edukacji w okresie pandemii COVID-19» (2022); два випуски наукового журналу «Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia» том 35, випуск 2 і випуск 3; польсько-український науковий щорічник «Edukacja zawodowa i ustawiczna», № 6 (2021). Українські учасники форуму висловили щире вдячність за всебічну підтримку польською стороною українських біженців, зокрема дітей. Кращі освітяни та вчені Польщі нагороджені відзнаками НАПН України.

27 червня 2022 р. в онлайн режимі проведено спільне засідання Президії НАПН України та Комітету педагогічних наук Польської академії наук (ПАН). Обговорено та схвалено результати багаторічної плідної співпраці НАПН України та Комітету педагогічних наук ПАН. Засуджено збройну агресію Російської Федерації проти України, розв'язання повномасштабної війни в Україні, грубе порушення принципів і норм міжнародного права щодо суверенітету і територіальної цілісності України, геноциду українського народу. Відзначено солідарність і допомогу Уряду Республіки Польща, Комітету педагогічних наук Польської академії наук, закладів освіти всіх рівнів Республіки Польща громадянам України, зокрема дітям, науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, які захищаючись від війни, знайшли прихисток у Польщі в цей тяжкий для української держави час.

З метою активізації та розширення напрямів двосторонньої співпраці у галузі наук про освіту, ефективного розвитку педагогічної науки і освіти України в контексті вимог європейського освітнього та дослідницького просторів визначено та схвалено спільною постановою Президії НАПН України і Комітету педагогічних наук ПАН пропозиції щодо подальшої спільної діяльності, зокрема, проведення міжнародного дослідження психологічних механізмів, що лежать в основі сучасного тоталітаризму, із метою розроблення діагностичних інструментів і рекомендацій щодо запобігання

поширення в суспільстві цієї та інших психосоціальних патологій; створення міжнародного наукового центру подвійного підпорядкування, для здійснення міждисциплінарних досліджень у сфері освіти, соціально-педагогічного супроводу та психолого-педагогічної підтримки біженців, внутрішньо переміщених осіб, дітей, які постраждали внаслідок бойових дій тощо.

Делегація НАПН України 20–22 вересня 2022 р. взяла участь у XI Загальнопольському педагогічному з'їзді в Познані. Спеціальне пленарне засідання було присвячене проблемам освіти в Україні в умовах війни. Польськими колегами висловлено підтримку та солідарність з українськими освітянами та всім народом в умовах терористичних воєнних дій Російської Федерації (Pyżalski et al., 2022).

Польськими вченими за участі вчителів і директорів шкіл проведено дослідження «Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціал та виклики у створенні багатокультурної школи в умовах війни в Україні. Погляд вчителів». За результатами дослідження обґрунтовано висновки і рекомендації щодо актуалізації полікультурної освіти, а саме: підтримувальна інфраструктура; стосунки з однолітками; мовний бар'єр і комунікація; психічне здоров'я учнів, роль батьків та осіб, які їх замінюють, учні з особливими освітніми потребами; робота вчителів; побудова багатокультурної школи і класу (Nychkalo, Hordiienko, 2022).

За участю вчених академії у співпраці з Alior Bank та UNICEF Polska 15 червня 2022 р. відбулося відкриття Центру освіти та розвитку для дітей і молоді у Варшаві (NAPN Ukrainy, 2022a). Центр освіти та розвитку – це місце для дистанційного навчання, вивчення польської мови, психологічної підтримки та розвитку дітей і підлітків, їх батьків та опікунів з України. У центрі працюють польські й українські вчителі, психологи та персонал підтримки.

Спираючись на здобутки, НАПН України в умовах воєнного стану покликана здійснювати інноваційну діяльність у контексті завдань повоєнного відновлення та європейської інтеграції нашої держави.

Сьогодні НАПН України, як і суспільство в цілому, усвідомлює істотно зрослою відповідальність за результативність і ефективність своєї діяльності, в умовах воєнного стану, завдань повоєнного відновлення країни, руху в Євросоюз. Відтак академії в цілому, її установам слід продовжити мобілізацію внутрішніх ресурсів і можливостей задля прискорення перемоги у нав'язаній війні та наступного відновлення України на інноваційній, високоінтелектуальній, високотехнологічній і високодуховній основі, що має й надалі консолідувати українську націю на європейських засадах.

4. Висновки

У кризових умовах діяльності під час воєнного стану вчені Національної академії педагогічних наук України самовіддано працюють задля перемоги і відсічі російському агресору, звільнення тимчасово окупованих територій України, а також над створенням науково-методичного забезпечення функціонування й розвитку національної системи освіти, важливої для забезпечення перемоги у війні та повоєнного відновлення України на інноваційній, високотехнологічній і високомотивованій основі та європейської інтеграції. Розширюється проблематика досліджень, поглиблюється співпраця з європейськими партнерами для подальшого спротиву російській загарбницькій війні проти України заради майбутнього українського народу в єдиній сім'ї європейських націй.

АНОТАЦІЯ: Висвітлено основні напрями діяльності Національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану, спричиненого повномасштабною військовою агресією Російської Федерації проти України, проаналізовано результативність діяльності вчених інститутів та інших структурних підрозділів НАПН України в умовах війни, а також завдання повоєнного відновлення країни. Розкрито основні напрями діяльності Академії та її наукових установ, зміст наукових і науково-організаційних заходів; проведення наукових досліджень в установах НАПН України; особливості науково-методичного супроводу освіти, співпраці з МОН України та закладами освіти у регіонах; оновлення науково-методичного забезпечення розвитку національної системи освіти, важливої для перемоги у війні та повоєнного відновлення України; а також психологічного супроводу освітянської спільноти, надання психологічної підтримки населенню в кризових умовах; питання інформаційно-просвітницької діяльності на міжнародному рівні і забезпечення інформаційної безпеки та підтримки волонтерської діяльності вчених НАПН України. Окремлено особливості співпраці з освітянською та науковою спільнотою Республіки Польща на високодуховній, високоінтелектуальній, технологічній основі, забезпечення ефективного розвитку педагогічної науки і освіти України в контексті вимог європейського освітнього та дослідницького просторів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: воєнний стан, науково-методичний та психолого-педагогічний супровід освіти, психологічна допомога постраждалим від воєнних дій, міжнародна інформаційно-просвітницька діяльність, волонтерська діяльність, Національна академія педагогічних наук України.

ABSTRACT: The article highlights the main areas of activity of the National Academy of Educational Sciences (NAES) of Ukraine in the context of martial law caused by the full-scale military aggression

of the Russian Federation against Ukraine, analyses the effectiveness of the activities of research institutes and other structural subdivisions of the NAES of Ukraine in the conditions of war, as well as the tasks of post-war reconstruction of the country. The author analyses the main directions of the activity of the Academy and its scientific institutions, the content of scientific and organisational activities; conducting scientific research in the institutions of the NAES of Ukraine; peculiarities of scientific and methodological support of education, cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine and educational institutions in the regions; updating the scientific and methodological support for the development of the national education system, important for the victory in the war and post-war reconstruction of Ukraine; as well as psychological support of the educational community, providing psychological support to the population in crisis conditions; issues of outreach activities at the international level and ensuring information security and support for volunteer activities of scientists of the NAES of Ukraine. The main directions of activity of the Academy and its scientific institutions, the content of scientific and scientific-organisational events. The article outlines the features of cooperation with the educational and scientific community of the Republic of Poland on a highly spiritual, highly intellectual, technological basis, ensuring the effective development of pedagogical science and education in Ukraine in the context of the requirements of the European educational and research areas.

KEYWORDS: martial law, scientific, methodological, psychological and pedagogical support of education, psychological assistance to victims of hostilities, international information and awareness-raising activities, volunteering, National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

STRESZCZENIE: W artykule zwrócono uwagę na główne kierunki działalności Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w warunkach stanu wojennego spowodowanego pełnoskalową agresją militarną Federacji Rosyjskiej na Ukrainę, przeanalizowano efektywność działalności instytutów naukowych i innych pododdziałów strukturalnych NAPS Ukrainy w warunkach wojny, a także zadania powojennej odbudowy kraju. Opisano główne kierunki działalności Akademii i jej instytucji naukowych, treść działalności naukowej i naukowo-organizacyjnej; prowadzenie badań naukowych w instytucjach NAES Ukrainy; osobliwości naukowego i metodologicznego wsparcia edukacji, współpracę z Ministerstwem Edukacji i Nauki Ukrainy oraz instytucjami edukacyjnymi w regionach; aktualizację naukowego i metodologicznego wsparcia rozwoju narodowego systemu edukacji, ważnego dla zwycięstwa w wojnie i powojennej odbudowy Ukrainy; a także wsparcie psychologiczne środowiska edukacyjnego, udzielanie psychologicznego wsparcia ludności w warunkach kryzysowych; kwestie działań outreachowych na poziomie międzynarodowym oraz zapewnienie bezpieczeństwa informacji i wsparcie działań wolontariackich naukowców NAES Ukrainy. W artykule nakreślono osobliwości współpracy ze środowiskiem oświatowo-naukowym Rzeczypospolitej Polskiej na bazie wysoko duchowej, wysoko intelektualnej, technologicznej, zapewniającej efektywny rozwój nauk pedagogicznych i edukacji na Ukrainie w kontekście wymogów europejskiej przestrzeni edukacyjno-badawczej.

SŁOWA KLUCZOWE: stan wojenny, naukowe, metodologiczne, psychologiczne i pedagogiczne wsparcie edukacji, pomoc psychologiczna dla ofiar działań wojennych, międzynarodowe działania informacyjne i uświadamiające, wolontariat, Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Bibliography

- Cybal-Michalska, A., Kostyło, P. (2022). Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny z udziałem pedagogów z Ukrainy. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4213>.
- Karamushka, L. M. (2022). *Psyhichne zdorovia osobystosti pid chas viiny: yak yoho zberehty ta pidtrymaty: metod. rekomendatsii*. In-t psyhologhii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy.
- Kokun, O. M., Moroz, V. M., Pishko, I. O., Lozinska, N. S. (2022). *Teoriia i praktyka upravlinnia strakhom v umovakh boiovykh dii : metod. posib*. Kyiv ; Odesa: Feniks. <https://lib.iitta.gov.ua/730971>.
- Kremen, V. H. (2022a). Virolojne vtorhennia Rosii v Ukrainu: vyklyky i perspektyvy : vystup na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 21 kvitnia 2022 r. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4121>.
- Kremen, V. H. (2022b). Pedahohichna nauka dlia rozbudovy novoi krainy: Za rezultatamy vystupu na Mizhnarodnii serpnevii pedahohichnii naukovopraktychnii konferentsii «Osvita, osvitiiany – nezlamni u viini», 18 serpnia 2022 r. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(2). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4201>.
- Kremen, V. H. (2022c). Pro diialnist natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy u 2021 rotsi ta zavdanna na 2022 rik: Naukova dopovid zahalnym zboram NAPN Ukrainy 24 travnia 2022 r. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4137>.
- Kremen, V. H. (2022d) Shche odyin krok do utverdzhennia vilnoi yevropeiskoi Ukrainy: Zvernennia do naukovy-osvitnoi spilnoty. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4138>.
- Kremen, V. H. et all. (2022a). Diialnist Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy v umovakh voiennoho stanu (liutyi-serpen 2022 r.). *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4203>.
- Kremen, V. H. et all. (2022b). Pro robotu viddilen ta naukovykh ustanov Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: naukova dopovid Prezydii NAPN Ukrainy 24 bereznia 2022 r. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4118>.

- Malynoshevskiy, R. V. (2022). Diialnist Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4131>
- Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy (2022). *Proiekt rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zatverdzhennia natsionalnoho planu zakhodiv shchodo vprovadzhennia pryntsyviv vidkrytoi nauky do 2030 roku»*. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennia-proyekt-rozporyadzhennia-kabinetu-ministriv-ukrayini-pro-zatverdzhennia-natsionalnoho-planu-zahodiv-shodo-vprovadzhennia-principiv-vidkrytoi-nauki-do-2030-roku>.
- NAPN Ukrainy (2022a). Vidkryttia Tsentru osvity ta rozvytku u Varshavi: povidomlennia presssluzhby NAPN Ukrainy za informatsiieiu ITsO NAPN Ukrainy vid 15.06.2022. <https://naps.gov.ua/ua/press/releases/2757/>
- NAPN Ukrainy (2022b). Zaiava Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/SaveUkraine>.
- Nychkalo, N. H., Hordiienko, V. P. (2022). Naukova diialnist u dobu viiny: za kamertonom sertsia i liubovi do Batkivshchyny. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4123>.
- Prezydent Ukrainy Volodymyr Zelenskyi. Ofitsiine internet-predstavnytstvo (2022). *Pytannia Natsionalnoi rady z vidnovlennia Ukrainy vid naslidkiv viiny: Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 21 kvitnia 2022 r. № 266/2022*. <https://www.president.gov.ua/documents/2662022-42225>.
- Pyżalski, J., Łuczyńska, A., Kata, G., Plichta, P., Poleszak, W. (2022). *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach: Raport z badania*. Fundacja Szkoła z Klasą.
- Sliusarevskiy, M. M. (2022). Sotsialno-psykholohichnyi stan ukrainskoho suspilstva v umovakh povnomasshtabnoho rosiiskoho vtorhnnennia: nahalni vyklyky i vidpovidy : naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 21 kvitnia 2022 r. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4124>.
- Sliusarevskiy, M. M., Hryhorovska, L. V. (2022). Psykholohichna pidtrymka uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh viiny. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedahohichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4129>.

- Sysoieva, S. O. (2022). Viina v Ukraini. Refleksii naukovtsiv Polshchi. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedagogichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4120>.
- Topuzov, O. M., Lokshyna, O. I. (red.) (2022). *Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty: ohliadove vydannia*. Ped. dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>.
- Topuzov, O. M., Zasiiekina, T. M., Holovko, M. V., Kalinina, L. M. (2022). Osvitno-naukovyi front: diialnist Instytutu pedagogiky NAPN Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi Akademii Pedagogichnykh Nauk Ukrainy*, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4145>.
- Zlyvkov, V., Lukomska, S. (2022). *Dity viiny: teoretyko-metodychni i praktychni aspekty psykholohichnoi dopomohy: posibnyk*. Lysenko M.M.



Viktor Oliynyk; Hennadii Dmytrenko; Iryna Androshchuk

ORCID ID: 0000-0002-2576-0722; 0000-0002-8211-5690; 0000-0002-3557-793X

ON THE NATIONAL STRATEGY OF THE EDUCATION SYSTEM DEVELOPMENT IN THE POST-WAR PERIOD IN UKRAINE

W SPRAWIE NARODOWEJ STRATEGII ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI W POWOJENNEJ UKRAINIE

ЩОДО НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ
СИСТЕМИ ОСВІТИ В ПОВОЄННІЙ УКРАЇНІ

1. Introduction

Education and science are priority sectors of a developed society, as it is educated and highly skilled professionals who develop the economy and other important industries. Effective development of education and science is impossible without developing a strategy. Such a document was created in Ukraine. Given the full-scale war in Ukraine that began on February 24, 2024, millions of people migrated from the east to the west of Ukraine or went abroad, including to Poland (Androshchuk, 2022). Ukraine has faced new challenges related to the preservation of human capital and the development of education and science in the post-war period.

The “Vision of the Future of Education and Science of Ukraine”, which was posted on the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine on 12.07.2023, in the section “We invite you to discuss”, correctly states that the development of the National Strategy for the Development of Education is the next step to implement the vision. It is also specified that: «It is necessary to prioritize current problems, summarize goals and develop a specific action plan, which will

contain steps to implement changes in schools, universities, other educational institutions and scientific institutions. This plan must be realistic, scalable and results-oriented» (Viziya maybutnoho osvity i nauky Ukrainy, 2023). Note that the latter has a special value.

At the same time, it is appropriate to add that the plans themselves should include such key system elements for each structure of the education system as specific final goals, means of achieving them, including resources and certain pedagogical technologies, as well as evaluative final results that record the levels of achievement of specific strategic goals. This will determine the integrity of the justification of the National Education Development Strategy from A to Z.

The meaningful tasks listed above in the vision are the basis of the National Strategy for the Development of Education in Ukraine presented below, which is an organic part of the scientific product «Intellect Club Of Civilization Development Of Ukraine». This product is called: «The new people-centered management course (NLUK) of Ukraine in the context of the civilizational development of the world» (Novyi liudynotsentrychnyi upravlinskyi kurs Ukrainy v konteksti tsyvilizatsiinoho rozvytku svitu: naukovo-publitsystychne vydannia, 2023). In NLUK, a great role is given to peacekeeping education, which is a very important component of the modernized mechanism of state administration in post-war Ukraine.

2. The urgency of the problem

Ukraine is an organic part of humanity on planet Earth and is still very well-known throughout the world as a fighter for its independence against the oversized and chauvinistic neighbor Russia, which is governed by an authoritarian, over-ambitious leadership with a low level of universal morality.

And this is at a time when all of humanity needs to unite in order to achieve by joint efforts to avert existing potential catastrophes that have threatened it over the past decades. We are talking about a climate catastrophe, which is approaching due to human activity due to greenhouse gas emissions, and about social catastrophes in the form of wars with a possible nuclear continuation and other confrontations. Humanity is also threatened by the consequences of inevitable globalization with the development of the Internet and the explosive growth of new knowledge, in which humanity can get lost. Mass pandemics occur, the avoidance of the consequences of which also depends on the combined efforts and actions of humanity in the direction of prevention, and then treatment of viral infections.

In all these changes, the human factor plays a decisive role. Therefore, the salvation of humanity depends on the high-quality human composition of the planet and their behavior and ability to provide for themselves and others on a single planet.

At the same time, there is one more important circumstance: people are born to be happy, so that each individual can realize himself by satisfying his needs. But not at the expense of others, but in joint interaction with others (this is what the new humanism in modern civilization is based on today).

In this context, it makes sense to cite an important statement of the co-founder Aurelio Peccei of the Rome Club. Observing the continuous and long-term effects of global and regional crises, he came to the conclusion that ... «the only way to salvation lies through what I call the human revolution – through a new humanism that leads to the development of higher human qualities...» (Pechchei, 2009).

So, based on the above, why not start this noble cause – a bloodless human revolution – in Ukraine, which is heroically fighting against dictatorial anti-democracy with the help of civilized countries, and which the world knows in this context?

3. Generalization of the strategic goals of education development

By nature, a person is an extremely complex phenomenon, which is based on a multifaceted emotional foundation. Therefore, it is extremely necessary to single out the main thing from the set of secondary ones in order to consciously influence this main thing through effective management according to the final goals and results. Based on this, a person is considered as a whole person and at the same time as the main productive force of society. In the first case, priority is given to the egocentric core in the context of one's own self-realization. In the second case, priority is given to the social core in principle – both to oneself and to people.

That is why the strategic goals of the development of education should carry out the balancing of both rods in each person. In this context, it is advisable to pay special attention to two qualities of people, which become valid indicators of such balance.

The first of them represents the intellectual component of personality, which is analytical cognitive activity (ACA).

The second – a social component, namely, universal human morality (UHL), the essence of which is respect for nature and other people (the core of ecohuman-centrism). This determines the value of a person in society. For example, if

a person has a highly developed ACA (on which strategic thinking and a large-scale mind are based) with a low level of UM, then such a person poses a threat to society and even humanity. And the opposite will be better for society. And for a person...?

Developed by ACA provides a person's need for self-realization not only through the ability to independently acquire and constantly update knowledge and skills and assimilate them at a reflexive level for practical application, but also through the desire for constant self-knowledge of one's own «I» and self-improvement on this basis.

Developed UM provides the need for social self-realization of a person in various societies, contributing to the self-realization of others. This is done through the manifestation in behavior of the best human qualities, such as humanity, empathy, responsibility, benevolence, loyalty, tolerance, etc. At the same time, powerful negative qualities are displaced: aggressiveness, hostility, envy, etc., which lead to the separation of people and the state of «Spiders in a jar» both in different societies and in the country and between different states.

So, summarizing the above, we can state that the overall strategic goal of the development of education in post-war Ukraine should be «Formation of a complete and valuable self-realized personality on the foundation of the conscious development of the best human qualities» (keeping in mind that the fundamental of them in this changing world are analytical cognitive activity – ACA and universal morality – UM).

4. A unique and universal technological toolkit for measuring the level of achievement of goals in the education system

We will reveal the essence of the technological tools for measuring the level of achievement of goals in the education system. If you introduce a quantitative measure of the presence of the best human qualities, you can manage the process of conscious formation of the best qualities, naturally inhibiting the development of negative ones. As a result, it will be possible to organize a systematic diagnosis of peace-making human qualities, to observe their dynamics after applying the latest pedagogical methods and techniques. There is great expediency in involving the students themselves and their parents in such a diagnosis, who together with the teacher will observe the dynamics of their successes and failures in raising children according to certain parameters.

That is, in the case of obtaining a quantitative indicator of the presence of the best human qualities in the student of education, a revolution in the formation

of human capital is carried out to a certain extent. Because there is a mechanism of effective formation of the culture of system management (SMS) according to goals and final results in the field of education, which is not at all characteristic of traditional education and is still unknown in any country in the world.

The main technological lever of such a revolution is the qualitative digitalization of the educational process thanks to the use of factor-criterion evaluation models from the field of fuzzy mathematics. The result of the presence of one or another quality in a person is determined in the form of an index from 1.0 (ideal, norm, standard) to 0.0 (when the presence of the quality is not observed at all).

When diagnosing the presence of qualities, starting from adolescence, students also participate, and the results are recorded in a special «Personality Achievement Card», which operates in parallel with the Study Success Table (as is already practiced at NUS). Every six months, the dynamics of the indexes for each indicator are discussed together – the teacher, student, parents. This dynamic is officially recognized as the final results of the activities of teachers and students, as well as heads of educational institutions.

For the first time, attempts to use the universal technology of qualitative digitization of the educational process were published in the literature (Dmytrenko, 1996; Dmytrenko, Oliinyk, & Anufriieva, 1996; Oliinyk, & Medved, 2002; Hoshko, Dmytrenko, & Kniaziev, 2004), and then in (Dmytrenko, 2012; Liudynotsentrychna systema derzhavnoho upravlinnia v Ukraini: utopiia chy shans, 2014; Kvalimetriia v upravlinni: humanistychnyi kontekst, 2016; Kultura tsilovoho upravlinnia v natsionalnii systemi osvity: humanistychnyi kontekst, 2017; Dmytrenko, & Khlivna, 2017).

5. Implementation of changes in the structures of the education system according to new plans with an orientation towards achieving strategic goals
Attention should be paid to two theses. First of all, only the main (key, fundamental) directions of education development, which determine the systemic nature of such development, are highlighted here. Secondly, the quality of education is understood as its ability to promote the self-realization of each individual in a changing world with mandatory consideration of public interests, including surrounding societies (including labor), society as a whole, as well as the interests of all humanity.

This is what provides the two core human qualities that have already been mentioned above: analytical and cognitive activity and universal morality. The ACA and UM indices characterize the dynamics of achieving the strategic

goals of education through the fixation of the final results of the activities of all participants in the educational process in preschool educational institutions, schools, professional and higher education institutions, as well as the postgraduate education system. Which will ultimately lead to changes in the management of the entire education system, starting with the apparatus of the Ministry of Education and Culture of Ukraine.

5.1. Pre-school education

- A. The ultimate goal: promoting operational and strategic (for the future) self-realization of the child. Operational self-realization of a preschooler is carried out when there is a friendly climate and interesting learning in the institution.
- B. Means of achieving the goal: favorable working conditions and competent, motivated educators (who creatively perceive diagnostics based on factor-criterion quality metrics).
- C. Final results in digital form.

Index of comfort of the child's stay in the institution due to the friendliness of the atmosphere and interest in learning (parents are interviewed).

ACA index		Diagnosis is carried out twice a year with entry in the "Personal Achievement Card"
UM index		

5.2. Secondary education

- A. The ultimate goal: promotion of operational and strategic self-realization of students in various societies, taking into account the interests of other people (within the framework of new humanism).
- B. The main means of achieving the goals: a creative debureaucratized work atmosphere and creative, competent, moral and motivated teachers who are able to gradually move away from reproductive methods of education.
- C. The end result: a competitive graduate whose level of competitiveness is measured by an integral index that contains:
 - ACA index.
 - UM index.

Index of assimilation at the reflexive level of fundamental «cores of knowledge» (from each subject).

Index of self-awareness of one's own «I», including «related» work and leadership qualities.

5.3. Professional education

- A. The ultimate goal: to contribute to the prompt and real self-realization of education seekers in professional activities and in various societies, taking into account the interests of other people.
- B. The main means of achieving the goal: a creative, debureaucratized work atmosphere and creative, competent, moral and motivated teachers and lecturers who are able to gradually move away from reproductive methods of education.
- C. The end result: a graduate who is competitive on the labor market, the level of competitiveness of which is measured by an integral index, which consists of:
 - ACA index.
 - UM index.
 - Index of assimilation of current professional knowledge and skills.

5.4. Higher Education

- A. The ultimate goal: to promote operational and strategic self-realization of education seekers in work and in various societies, taking into account the interests of other people.
- B. The main means of achieving the goal: a creative debureaucratized work atmosphere and creative, competent, moral and motivated scientific and pedagogical personnel.
- C. The final result: a competitive graduate, capable of self-realization in all spheres of the organization of society, as an individual and at the same time the main productive force of society. Its competitiveness is measured by an integral index, which consists of:
 - ACA index.
 - UM index.
 - Index of assimilation of «cores» of fundamental and relevant professional knowledge and skills at the reflexive level.
 - Index of self-awareness of one's own «I» according to various qualities, including for building a career.

5.5. Postgraduate education

- A. The ultimate goal: promote further self-realization of specialists in work and career building.
- B. The main means of achieving the goal: a creative debureaucratized work atmosphere and creative, competent, experienced teachers-coaches.

- C. The final result: the positive dynamics of the received relevant professional knowledge, including in the direction of the further career of the individual and the formation of the personnel reserve. It is measured by the index of such dynamics at the beginning and at the end of the stay in post-graduate education institutions.

6. The scale of changes in the context of the implementation of the «Strategy...»

6.1. Involvement of students in learning and self-discovery of their own «I» in the secondary education system

It is difficult to overestimate the importance of «teaching a child to learn throughout his life» for his self-realization in a globalized and constantly changing information space, when updating and analyzing knowledge becomes an internal need of every person. The same applies to self-discovery of one's own «I» and self-improvement of students on this basis. The fact that these problems have not been solved even in the best education systems is a sad and obvious fact.

In this context, it makes sense to recall the profound saying of the Ukrainian Socrates G. Skovoroda: «It is not good for us that we know a lot of unnecessary things, but we do not know the most necessary thing: ourselves. We do not know the one who lives in us. If we knew..., then our life would be completely different» (Skovoroda, 1973).

That is why the ACA index becomes a fundamental tool for awakening the interest of education seekers to solve both problems naturally without constant pressure from teachers and parents.

6.2. New opportunities for selection and self-selection of the managerial elite

Unfortunately, in 30 years (1991–2021), Ukraine failed to convert its independence into national success. According to the opinion of the great Ukrainian patriot, member of the Club of Rome, Bohdan Havrylyshyn, reforms are ineffectively implemented in our country because «there are few competent, decent, patriotic people in power» (Natsiia maie maibutnie, yakshcho ye plan na zavtra, 2016).

The situation can be gradually but radically changed for the better. In particular, if: first, the Constitution should be amended to the effect that the President and people's deputies must be «capable» and ready to perform state functions; secondly, to determine the qualities that the applicant must possess; thirdly, highlight the indices of ACA, UM and leadership qualities from the «Personality

Achievement Cards» (which become documents of strict accountability) of each secondary education graduate. We can hope that gradually the queue of candidates for high political positions will decrease dramatically (the availability of financial savings will no longer play a decisive role), including due to self-removal of their candidacies.

6.3. Effective culture of system management by final results

It has already been proven that the most effective management culture in organizations and corporations in various industries is a culture that provides conditions for the disclosure of the internal potential of each employee during coordinated interaction with other participants in the production process within the framework of achieving final goals and final results with the possibility of obtaining synergistic effect (Androshchuk, Balahtar, V., Balahtar, K., & Oleshko, 2020).

In such a specific field (human) as education, there has never been a question of the above-mentioned management culture. Currently, there is a lack of methods for measuring the final results quantitatively, in particular, the presence of better human qualities in the students of education. Therefore, education has always been far from this effective culture of management, without the vision of education seekers, educators, teachers and lecturers of the objective results of their activities, which is a powerful motivation for their specific actions.

With the appearance of opportunities to measure these results, the picture changes: a system-forming core emerges – a clear index final result: from pre-school educational institutions to graduates of higher education institutions. It is this core that determines the debureaucratization of the state management of education, starting with the Ministry of Education and Science of Ukraine (which will finally receive the final results of its activities) and will make the work of all participants in the educational process useful.

6.4. The quality of education in a new dimension

Real quality education is created in educational institutions by those who work directly with students, that is, competent, decent, patriotic, motivated teachers. And no external bureaucratic superstructures in the form of UTSOYAO (Ukrainian Center for Evaluation of the Quality of Education) and NAZYAVO (National Agency for Quality Assurance of Education) will not increase it. It is another matter if the entire educational sector is to switch to a culture of system management (SMS) based on final results.

Then thorough diagnosis of the presence of the dynamics of ACA and UM from kindergarten (which make up the essence of the competences «Learning to

learn throughout life» and «Living together in multicultural societies») enables the next levels of education to become a natural controller of the previous ones. The role of ZNO can be played by two key end-to-end indexes – ACA and UM by degrees of education.

As for the changes in the actions of the Ministry of Education and Culture of Ukraine, in addition to debureaucratization, another group of tasks is being solved within the framework of the KSU. First, everything is being done so that the management elite considers education expenses as investments in the future. Secondly, the image/status of teachers is improved in every way, including due to a decent reward for the most responsible work. The final results of the latter are transparently highlighted by the corresponding dynamics of indices of the best human qualities, including socially significant ones – ACA and UM.

6.5. The national strategy for the development of peace education in Ukraine as an example for other countries of the world

If we include large-scale thinking and at the same time have the need for transcendence, then we can testify that one country, or even several of them, cannot remove the threat of an approaching climate catastrophe and eliminate all wars, as well as resist the negative consequences of the information revolution and pandemics.

Therefore, the idea is to orient the education systems of different countries to the formation of the best human qualities, highlighting the key ones: analytical-cognitive activity (ACA) and universal morality (UM), can be both fruitful and real. Bearing in mind that it is people and human activity that have created and continue to create threats to the world, they themselves can gradually but purposefully change the situation for the better.

At the same time, the best educational systems (according to the PISA rating) of Finland, Singapore, and other countries of the world (Salberh, 2017; Yn, 2019; Draiden, & Vos, 2011) are already one step away from the human revolution mentioned by Aurelio Peccei. There is only one thing left for them: to switch to the culture of system management by final results with the help of qualitative digitalization of the educational process, using factor-criterion modeling from the field of fuzzy mathematics.

All this revolutionary idea and the innovative digital technology of its implementation on a qualitative basis received the impetus for implementation precisely in Ukraine, because it is fighting for its independence in a bloody struggle, and all other civilized countries (with certain exceptions) are helping it with joint

efforts... In peace education there is every chance to unite humanity even more strongly with a single goal: to ensure a happy life for people on planet Earth.

It is clear that this cannot happen without the participation of authorities focused on improving the quality of life of citizens at all hierarchical levels – from local to national. And it is for this reason that the first version was substantiated and published in 2022. The new human-centered management course of the civilizational development of Ukraine» (Novyi liudynotsentrychnyi upravlinskyi kurs tsyvilizatsiinoho rozvytku Ukrainy: naukovo-publitsystychnye vydannia, 2022).

7. Key issues of the development of science

There are three such questions. First is scientific personnel potential. Second is the financing of scientific research. The third is the focus of scientific research, including establishing a balance between fundamental and current research.

The importance of the quality of personnel potential in the success of scientific research is difficult to overestimate, having before our eyes proof of the opposite. Because the 30-year movement of Ukraine «randomly» to the last place in terms of GDP per capita and the first place in terms of corruption in Europe with millions of emigrants and wage earners even before the 2022 pre-war year depended in many ways on the inability of social science.

The «ability» to be a scientist often does not coincide with the «want» to be a scientist. In this regard, many mediocrity, including those with advanced degrees, flooded scientific institutions and educational institutions (with the corresponding atmosphere of a low level of morality in society).

To be a scientist, it is necessary, at a minimum, to possess such qualities as: a high index of analytical and cognitive activity; high indices of imagination and scientific intuition. When a person wants to fly a plane, the vestibular apparatus is first checked. Why not do something similar in every profession or position of responsibility, including the highest government and non-government positions? For the optimal solution of this issue, competent and large-scale thinking, decent, patriotic personalities are needed in power.

8. Conclusions

The inability to determine the main thing from the multitude of important, but derivative, is the key mistake of the national management elite, which is formed without taking into account the «ability» to occupy high responsible positions.

In order not to follow progress «at random» in the future, scientists from »Intellect Club Of Civilization Development of Ukraine« has developed the National Strategy for the Development of Education, which isorganic component «The New People-Centered Management Course (NLUK) of Ukraine in the context of the civilizational development of the world» on a single ideological platform of eco-human centrism (Dmytrenko, Holovach, & Zghalat-Lozynska, 2021; Systemna modernizatsiia derzhavnoho upravlinnia v Ukraini: humanistychnyi kontekst, 2020; Holovach, & Dmytrenko, 2019; Dmytrenko, 2019).

The key modern technology for the implementation of *the Strategy...* and the entire NLUK is the qualitative digitalization of educational and management processes using factor-criterion qualitative models from the field of fuzzy mathematics. This makes it possible to move the educational sector and the entire mechanism of public administration to an effective culture of system management based on final results with feedback, which was until now only a dream of public administration specialists.

Under these conditions, the slogan of the first period of the country's independence since 1991: «Ukraine is doomed to be prosperous» (overshadowed already in the second year), can really be realized in post-war Ukraine. At the same time, to be a developed state in a world that is currently sinking into the abyss of climatic and social threats caused by human activity.

This review does not cover all aspects of multifaceted issues related to the creation and implementation of the National Strategy for the Development of Ukrainian Education in the post-war period. Future research will address issues related to the digitalization of education and the introduction of artificial intelligence into management and educational processes.

ABSTRACT: The article analyzes the main provisions of the National Strategy of the Education System in Ukraine. Important emphasis is placed on the importance of the formation of the cell of Ukraine for its development in the Pisco-Jurassic period. Content revealed «The new human-centered management course of Ukraine» in the context of the civilizational development of the world. The strategic goals of the development of education and science of Ukraine are characterized. It is noted that the overall strategic goal of the development of education in post-war Ukraine should be the formation of a complete and valuable self-realized personality on the foundation of the conscious development of the best human qualities. A unique universal technological toolkit for measuring the level of achievement of goals in the education system has been developed and described. It is characterized what changes must be implemented in the structure of the education

system in order to achieve strategic goals at all educational levels: preschool, general secondary, professional-technical, higher, postgraduate education.

KEYWORDS: national strategy, strategic goals, people-centeredness, development, post-war Ukraine, peacekeeping education, public administration, management course.

АНОТАЦІЯ: У статті проаналізовано основні положення Національної стратегії розвитку освіти в Україні. Важливі акценти розставлено щодо важливості формування еліти України для її розбудови в повоєнний період. Розкрито зміст «Нового людиноцентричного управлінського курсу України» в контексті цивілізаційного розвитку світу. Охарактеризовано стратегічні цілі повоєнної освіти і науки України. Зазначено, що узагальнюючою стратегічною ціллю розвитку освіти в повоєнній Україні має стати формування цілісної і ціннісної високоморальної особистості на фундаменті свідомого розвитку кращих людських якостей. Розроблено і описано унікальний універсальний технологічний інструментарій виміру рівня досягнення цілей у системі освіти. Охарактеризовано, які необхідно впровадити зміни в структури системи освіти задля досягнення стратегічних цілей на всіх освітніх рівнях: дошкільна, загальна середня, професійно-технічна, вища, післядипломна освіта.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: Національна стратегія, стратегічні цілі, людиноцентризм, розвиток, повоєнна Україна, миротворча освіта, державне управління, управлінський курс.

STRESZCZENIE: W artykule jest przedstawiona analiza głównych założeń Narodowej Strategii Systemu Edukacji w Ukrainie. Ważne akcenty położono na znaczenie tworzenia elity Ukrainy dla jej rozwoju w okresie powojennym. Ujawniono treść „Nowego kursu zarządzania Ukrainą skoncentrowanego na człowieku” w kontekście rozwoju cywilizacyjnego świata. Scharakteryzowano strategiczne cele rozwoju edukacji i nauki w Ukrainie. Zauważono, że uogólniającym strategicznym celem rozwoju edukacji w powojennej Ukrainie powinno być ukształtowanie holistycznej i opartej na wartościach samorealizującej się osobowości na podstawie świadomego rozwoju najlepszych ludzkich cech. Opracowano i opisano unikalny uniwersalny zestaw narzędzi technologicznych do pomiaru poziomu realizacji celów w systemie edukacji. Autorzy opisują zmiany, które należy wprowadzić do struktury systemu edukacji, aby osiągnąć cele strategiczne na wszystkich poziomach edukacji: przedszkolnym, średnim ogólnokształcącym, zawodowym, wyższym i podyplomowym.

SŁOWA KLUCZOWE: Strategia narodowa, cele strategiczne, humanocentryzm, rozwój, powojenna Ukraina, edukacja pokojowa, administracja publiczna, kurs zarządzania.

Bibliography

- Androshchuk, I. M. (2022). Polska szkoła jako środowisko tolerancji, demokracji, integracji i bezpieczeństwa uczniów-uchodźców z Ukrainy. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy*, 7, 55–63.
- Androshchuk, I. M., Balahtar, V. V., Balahtar, K., Oleshko, P. S. (2020). Creativity as a Factor in the Psychological Well-Being of Teachers of Higher Educational

- Institutions. *The New Educational Review*, 60(2), 191–202. <https://czasopisma.marszalek.com.pl/en/10-15804/tner/7907-tner2020215>.
- Dmytrenko, H. A. (1996). Stratehichniy menedzhment: tsilove upravlinnia osvitoiu na osnovi kvalimetrychnoho pidkhotu: navch. posib. / H.A. Dmytrenko, IZMN.
- Dmytrenko, H. A. (2012). Novyi upravlinskyi kurs dla Ukrainy: uslovyia formyrovannya y tekhnolohyy realizatsyy. Nauchnoe izdanye / H.A. Dmytrenko. DKS-Tsentr.
- Dmytrenko, H. A. (2019). Systemne upravlinnia: unikalnyi liudynotsentrychnyi vektor pidvyshchennia efektyvnosti derzhavno-upravlinskoho mekhanizmu v Ukraini. Naukove vydannia / H.A. Dmytrenko. DKS-Tsentr.
- Dmytrenko, H. A., Holovach, N. V., Zghalat-Lozynska, L. O. (2021). Stratehiia rozvytku liudstva. Novyi humanizm v osviti; naukovo-publitsystychnye vydannia / Za zah. red. H.A. Dmytrenka. DKS-Tsentr.
- Dmytrenko, H. A., Holovach, N. V., Zghalat-Lozynska, L. O., Semenets-Orlova, I. A. (2022). Yak zrobyty osvitu v Ukraini svitovym liderom z formuvannia krashchykh liudskykh yakosti: proiektno-publitsystychnye vydannia / Pid zah. red. H.A. Dmytrenka. DKS-Tsentr.
- Dmytrenko, H. A., Khlivna, I. V. (2017). Kontseptualni ta tekhnolohichni zasady pidvyshchennia konkurentospromozhnosti natsionalnoi ekonomiky i systemy osvity v protsesi yikh modernizatsii : monohr. / H. A. Dmytrenko, I. V. Khlivna. Vydavets «Sochynskyi M.M.
- Dmytrenko, H. A., Oliinyk, V. V., Anufriieva, O. L. (1996). Tsilove upravlinnia: vymiriuvannia rezultatyvnosti diialnosti uchniv i pedahohiv: navch. metod. posibnyk. UIPKKO.
- Dmytrenko, H. A., Semenets-Orlova, I. A., Holovach, N. V., Zghalat-Lozynska, L. O., Oliinyk, V. V., Pomytkin, E. O., Kolodii, B. V., Holovach, D. M. (2023). «Tsyfrove «Viche» – priamyi shliakh do yevrointehratsii ta rozvytku hromadianskoho suspilstva Ukrainy. Naukovo-publitsystychnye, 2-he vydannia, dopovnene / Pid zah. red. H.A. Dmytrenka. PALYVODA A.V.
- Draiden, H., Vos, Dz. (2011). *Revoliutsiia v navchanni* / Perekl. z anh. M. Tovkalo. Litopys.
- Holovach, N. V., Dmytrenko, H. A. (2019). *Systemne formuvannia novoho pokolinnia natsii: humanistychnyi kontekst. Monohrafiia*. DKS – Tsentr.
- Hoshko, A.O., Dmytrenko, H. A., Kniaziev, V. M. (2004). Kontury novoho upravlinskoho kursu transformatsii Ukrainy. Naukove vydannia / A.O. Hoshko, H.A. Dmytrenko, V.M. Kniaziev. UADU pry Prezidentovi Ukrainy.

- Kultura tsilovoho upravlinnia v natsionalnii systemi osvity: humanistychnyi kontekst. (2017). Kol. monohrafiia za zah. red. H.A. Dmytrenka, V.V. Oliinyka. Vezha-Druk.
- Kvalimetriia v upravlinni: humanistychnyi kontekst. (2016). navch. posibnyk. H.A. Dmytrenko, O.L. Anufriieva, T.I. Burlaienko, V.V. Medved. Vydavets O.O. Yevenok.
- Liudynotsentrychna systema derzhavnoho upravlinnia v Ukraini: utopiia chy shans. (2014). Kol. monohrafiia / Za zah. red. H.A. Dmytrenka. DKS-Tsentr.
- Natsiia maie maibutnie, yakshcho ye plan na zavtra. (2016). Interviu z Bohdanom Havrylyshynym. *Zhurnal Viche*, 1–2, 28–29.
- Novyi liudynotsentrychnyi upravlinskyi kurs tsyvilizatsiinoho rozvytku Ukrainy: naukovo-publitsystychny vydannia. (2022). Za zah. red. H.A. Dmytrenka. DKS-Tsentr.
- Novyi liudynotsentrychnyi upravlinskyi kurs Ukrainy v konteksti tsyvilizatsiinoho rozvytku svitu: naukovo-publitsystychny vydannia. (2023). Za zah. red. H.A. Dmytrenka, V.V. Oliinyka, 2-he vydannia, vypravlene. PALYVODA A.V.
- Oliinyk, V. V. (1998). Metodolohichni zasady tsilovoho upravlinnia osvitoiu. *Pedahohika i psykhohohiia*. 4(21), 111–118.
- Oliinyk, V. V., Medved, V. V. (2002). Tsilove upravlinnia profesiino-tekhnichnymy navchalnymy zakladamy v rynkovykh umovakh: navch. posib. TsIPPO.
- Pechchei, A. (2009). Liudski yakosti. Filosofii: khrestomatiia (vid vytokiv do sohodennia): navch. posibn. za red. Akad. NAN Ukrainy L. Huberskohoiu. *Znannia*, 226–238.
- Salberh, P. (2017). *Finski uroky 2.0: Choho mozhe navchytysia svit z osvitnikh zmin u Finliandii 2017*. Pasi Salberh; per. z anhl. A.R. Shyian. Vyd-vo «Ranok».
- Skovoroda, H. (1973). *Povne zibrannia tvoriv*. T. 1–2. Hryhorii Skovoroda. Naukova dumka.
- Systemna modernizatsiia derzhavnoho upravlinnia v Ukraini: humanistychnyi kontekst. (2020). Kol. monohrafiia / Za zah. red. H.A. Dmytrenka. DKS-Tsentr.
- Viziya maybutnoho osvity i nauky Ukrainy (2023). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny/12.07.2023/Viziya.maybutnoho.osvity.i.nauky.Ukrayiny-12.07.2023-2.1.pdf>.
- Yn, P. T. (2019). Pereimaiuchy dosvid Sinhapuru. Syls paradoksyv. Pak Ti Yn, per. z anhl. O.M. Nazarovoi. Vyd-vo «Ranok».



Marta Ślusarczyk

ORCID ID: 0009-0004-8040-3076

PEDAGOGICZNE I PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY URZECZYWISTNIANIA WARTOŚCI POKOJU

PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL BASIS
FOR REALIZING THE VALUE OF PEACE

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ
УСВІДОМЛЕННЯ ЦІННОСТІ МИРУ

1. Wstęp

Pokój jest jedną z wartości, która umożliwia zaspokojenie podstawowych potrzeb człowieka, takich jak: poczucie bezpieczeństwa, przynależność, możliwość samo-realizacji, a nawet potrzeb fizjologicznych. Jak zaznaczał Jan Paweł II „aby pokój był trwały i rzeczywisty, musi on być ludzki. Pragnienie pokoju jest powszechne. Tkwi ono w sercu każdego człowieka i może być spełnione tylko pod warunkiem postawienia osoby ludzkiej w centrum wszystkich wysiłków budzenia jedności i braterstwa między narodami” (za: Rynio, 2005, s. 184). Poniżej przedstawiono działania i rozważania nauk – stawiających w centrum swoich aktywności człowieka tj. pedagogiki i psychologii, których głównym celem jest promowanie i szerzenie pokoju.

2. Pedagogiczne podstawy urzeczywistniania wartości pokoju

Pedagogika jako nauka zajmująca się człowiekiem i jego rozwojem, powszechnie porusza tematykę wartości i ich urzeczywistniania. Pokój jako jedna z najważ-

niejszych wartości poruszana jest w gałęzi pedagogiki nazywaną edukacją dla pokoju. Pojęcie to zostało rozpowszechnione przez Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF) oraz Organizację Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty Nauki i Kultury (UNESCO) (Leek, 2014). Edukacja dla pokoju tłumaczona jest na język angielski jako *peace education*. UNICEF (1999; za: Leek, 2014) rozumie ją jako promowanie wiedzy, umiejętności, wartości oraz postaw, mających dać, zarówno dzieciom, młodzieży jak i dorosłym, możliwość zapobiegania konfliktom i przemocy, nauczyć ich jak w pokojowy sposób rozwiązywać konflikty i stwarzać warunki dla zapanowania pokoju w relacjach interpersonalnych, państwowych oraz międzynarodowych. Druga z organizacji – UNESCO (2002; za: Leek, 2014) – określa edukację dla pokoju jako działania ukierunkowane na promowanie tzw. kultury pokoju, czyli poszukiwanie i analizowanie w programach nauczania wartości, zachowań oraz postaw, wspierających pokój, wprowadzających sposoby rozwiązywania konfliktów, które wykluczają użycie przemocy. Oba te ujęcia edukacji pokoju wskazują na konkretne aktywności. Ukierunkowują one nauczycieli chcących szerzyć wartość pokoju w stronę działań zapobiegającym konfliktom oraz przemocy. Wskazują one także na umiejętności rozwiązywania zaistniałych konfliktów. Definicja UNICEF zwraca dodatkowo uwagę, na dwa bardzo istotne aspekty edukacji dla pokoju. Pierwszym z nich jest to do kogo powinna być ona kierowana. Definicja ta wskazuje, iż działaniami szerzącymi pokój powinna być objęta nie jedna grupa wiekowa, jednak całe społeczeństwo od dzieci po dorosłych. Jest to zwrócenie uwagi na to, iż każdy, zarówno najmłodszy, jak i najstarszy, ma udział w tworzeniu i rozwiązywaniu konfliktów. Każdy może mieć wpływ na istniejący pokój, każdy może go szerzyć. Drugim istotnym aspektem jest fakt, iż pokój powinien przenikać wszystkie relacje jakie ludzie i społeczeństwa tworzą. Definicja UNICEF nie porzeka na zapobieganiu konfliktom międzynarodowym, których skutki odczuwają miliony ludzi, lecz wspomina także te konflikty, które istnieją w relacjach interpersonalnych, czyli tych, które mogą dotyczyć jedynie dwóch osób. Wydaje się to być podkreśleniem, iż pokój między państwami oraz pokój między pojedynczymi ludźmi są równie ważne. Jest to wskazanie także na to, iż jednostki, które dążą do pokoju w codziennych relacjach będą dążyć do pokoju również na skali międzynarodowej.

W ciągu lat mówiąc o edukacji dla pokoju odwoływano się do dorobku wielu autorów, z różnych dziedzin. Jednym z nich jest filozof Immanuel Kant. Określał on pokój jako zobowiązanie moralne, czyli coś co powinno być realizowane. Co więcej podkreślał on pierwszeństwo dążenia do pokoju, przed innymi celami politycznymi (za: Piejka, 2015). Podobnie jak definicja UNICEF,

zaznacza on również, że odpowiedzialność za pokój, nie należy jedynie do polityków, ale do każdego członka społeczeństwa (za: Piejka, 2015). Kant stworzył także system prawny, opierający się na przekonaniu, iż ludzie posiadają racjonalne umysły, przez co są zdolni do tworzenia prawa traktującego każdego sprawiedliwie (Harris, 2002). Istotnym dla edukacji do pokoju, jest również dorobek J. Galtunga. Określił on (Galtung, 1969; za: Harris, 2002), iż pojęcie pokoju nie jest jednolite. Podzielił on je na pokój negatywny i pozytywny. Pierwszy z nich rozumiał jako brak wojny, czyli brak stosowania bezpośredniej osobistej przemocy. Drugi rodzaj pokoju – pozytywny – określił jako stan, w którym brak przemocy, zrównoważony rozwój ekologiczny oraz sprawiedliwość społeczna powodują usunięcie przyczyn przemocy. Wskazywał, iż równie istotne są tu przekonania i postawy jednostek, jak i stworzony system instytucji społecznych, które umożliwią sprawiedliwy podział dostępnych zasobów. Zwrócił on przez to uwagę na fakt, iż stan pozytywnego pokoju, musi być związany z rozwiązaniem problemów stanowiących powody konfliktów, czyli problem głodu, chorób, ubóstwa, nierówności społecznych, katastrof naturalnych, rasizmu oraz wyzysku (Roszak, 2017). Wskazuje to na złożoność stanu jakim jest pokój. Często wspomnianym również w literaturze, traktującej o edukacji pokoju, jest czeski filozof Jan Amos Komeński. Definiował on pokój jako „sytuację, w której ludzie mogą czerpać radość z tego co posiadają w wolności, poczuciu bezpieczeństwa, bez nacisków ze strony innych w najbardziej korzystnych warunkach” (za: Piejka, 2015, s. 78–79). Wskazywał on na konieczność zaistnienia jedności wśród ludzi, aby mógł zaistnieć pokój. Uważał, iż jedność i związane z nią uniwersalizm oraz powszechność, powodują, że ludzie czują się współobywatelami świata i chcą żyć we wspólnocie, która podlega jednakowym prawom, wiedzy oraz religii (Komeński, 1946b; za: Piejka, 2015). Określił on przeciwieństwo jedności, którym jest rozproszenie. Wiąże się ono z podziałami i rozdrobnieniem na tle przekonań politycznych oraz religijnych. Wskazywał, iż taki stan może prowadzić do konfliktów, walk, wykorzystywania przez ludzi siebie nawzajem oraz wybuchu wojen. W konieczności jedności Komeński (Komeński, 1946b; za: Piejka, 2015) podkreślał także dobrowolność, czyli swobodę, wobec tego co się dzieje lub co wykonuje człowiek z własnej woli. Komeński promował również ideę dostępnych dla wszystkich kształcenia, wiedzy i nauki, które umożliwiłyby każdemu poznać siebie, uzyskać mądrość i osiągnąć cele wynikające z natury danej jednostki (1973; za: Piejka, 2015). Pomimo ogromnego wkładu Komeńskiego i Galtunga w edukację dla pokoju, głównym pedagogiem, którego dorobek i działania są wspomniane przy tej tematyce jest Maria Montessori. Wskazywała ona (za: Piejka, 2015) na źródło pokoju w przyszłości, które nie

stanowią pouczenia udzielane dzieciom przez dorosłych, ale normalny rozwój dziecka. Z tego względu promowała ona odejście od przemocy w wychowaniu (za: Śliwerski, 2023) oraz rezygnacji z wychowania autorytarnego. Pochwalała edukację, która rozwija w dzieciach miłość do innych (Montessori, 1974; za: Harris, 2002). Zwraçała uwagę na to, aby dzieci przebywały w dostosowanym do siebie otoczeniu, aby wszelkie ich potrzeby były zaspokojone, a stosowanie przemocy było całkowicie usunięte z ich otoczenia. Istotność ostatniego z założeń, podkreślała faktem powtarzania przez pokolenia stosowanych opresji i rodzenia się przemocy z przemocy (za: Śliwerski, 2023).

Głównym zadaniem edukacji dla pokoju, jest dążenie do harmonii i rozejmów w konfliktach, jednak wiąże się to z wieloma pomniejszych celami. Pierwszymi proponowanymi, są te zawarte w definicjach UNICEF (1999; za: Leek, 2014) oraz UNESCO (2002; za: Leek, 2014). Wskazano w nich, iż nauczyciele prowadzący edukację dla pokoju (*peace education*) powinni pomagać dzieciom i młodzieży odnajdywać, wypracowywać i ćwiczyć różne sposoby rozwiązywania konfliktów, które nie wiążą się z zastosowaniem przemocy. Jest to dążenie do rozwiązania problemów poprzez dialog oraz porozumienie. Kolejne cele edukacji dla pokoju można odnaleźć w przekonaniach i dorobku M. Montessori. Wskazuje ona na istotne umiejętności, które dzieci powinny rozwinąć. Są to m.in.: rozpoznawanie pragnień, uczuć i emocji swoich i innych osób, współpraca, spostrzeganie i rozumienie inności otaczających dziecko osób. Zwraçała ona uwagę także na konieczność powstania odpowiednich postaw u dzieci. Podkreślała istotność postawy szacunku do innych, podziwu dla osiągnięć ludzkości, postawę czynnej litości wobec słabszych oraz wrażliwości na potrzeby napotykanym ludzi i potrzeby przyrody (Montessori, 2009; za: Piejka, 2015). Harris (2002) podkreśla, iż istotne jest wykształcanie u dzieci postawy wrażliwości moralnej oraz umiejętności krytycznego myślenia. Zwraça on również uwagę, iż pomocnym w realizowaniu edukacji dla pokoju będzie zapoznanie dzieci i młodzieży z prawami człowieka, edukacją ekologiczną, które są jednymi z najistotniejszych powodów konieczności zachowania stanu pokoju. Wskazuje on również na ważną rolę prowadzenia edukacji międzynarodowej, której konieczność jest coraz bardziej widoczna wraz ze wzrostem globalizacji w różnych aspektach życia człowieka i funkcjonowania państw. Piejka (2019) również wskazuje cele, które powinny być realizowane w ramach edukacji dla pokoju. Pierwszym z nich jest rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia. Autorka, podobnie jak Harris podkreśla, iż jest ono konieczne. Niezbędność posiadania go wynika m.in. z ilości i różnorodności informacji docierających współcześnie do człowieka poprzez różne media. W obliczu tak wielu często sprzecznych danych

i komunikatów bardzo ważne jest, aby posiadać umiejętność, która pozwoli wyróżnić te prawdziwe i istotne. Drugim celem, do którego powinno się dążyć w edukacji urzeczywistniającej wartość pokoju, według autorki, jest rozwijanie postaw obywatelskich u wychowanków. Wliczane są tu prawa, jakie posiada człowiek będący obywatelem danego państwa, ale przede wszystkim obowiązki jakie ma jednostka wobec kraju czy społeczności, do których należy. Trzecim celem jest otwartość na drugiego człowieka. Autorka nie ogranicza tego jedynie do postawy tolerancji wobec innych ludzi, lecz wpisuje w to także silne poczucie własnej tożsamości, zdolności empatii oraz wyobraźnię. Ostatnim celem jest rozwijanie postaw twórczych. Piejka, wskazuje tu na opisywane przez badaczy, różne cechy, które wiążą się z twórczością i mają znaczenie dla wychowania zorientowanego na urzeczywistnianie wartości pokoju. Są to np.: wrażliwość, zdolność do analizy, abstrakcji i syntezy czy otwartość. Kolejny autor, Rejman (2022), wskazuje na fakt, że tworzenie edukacji w aspekcie wartości pokoju, nie może opierać się wyłącznie na przygotowanych i przeprowadzonych przez nauczycieli zajęciach. Podkreśla on, iż istotnym aspektem tej edukacji musi być samokształcenie się uczniów. Na tą rolę w edukacji zorientowanej na budowanie pokoju zwrócili również uwagę Chałas i Kowalczyk (2006). Wyróżniają oni liczne ogniwa wychowania ku wartości jaką jest pokój znajdujące się po stronie ucznia. Wśród tych ogniw wyróżniają m.in.: „uświadomienie sobie i określenie miejsca wartości pokoju we własnej hierarchii wartości oraz stosunku do wartości pokoju; akceptacja wartości pokoju; przekonanie i potrzeba działań animacyjnych w środowisku społecznym na rzecz urzeczywistniania (budowania) pokoju” (Chałas, Kowalczyk, 2006, s. 183–184). Autorzy wskazują także, iż wychowanek powinien dążyć do tego, aby stać się człowiekiem pokoju. Czyli takim, który rozumie wartość życia i ma głęboki szacunek do niej; rozumie, przyjmuje i sam staje w prawdzie. Jest to człowiek odpowiedzialny, otwarty na drugiego, darzący innych miłością. Charakteryzuje się pokorą, posiada wolę dialogu oraz integruje miłość wraz ze sprawiedliwością i odpowiedzialnością. Poszukuje on przyczyn konfliktu i dąży do ich usunięcia. Taki człowiek pokoju ma siłę, aby odwrócić zło, pychę, egoizm i manipulację oraz posiada moc nawrócenia serca (Chałas, Kowalczyk, 2006). Autorzy wyróżniają także inne cele edukacji do pokoju. Wskazują na konieczność likwidowania uprzedzeń w stosunku do różnych narodów, ukazywania istotności współpracy międzynarodowej oraz uświadamiania, że sprawiedliwość powinna być zawsze dopełniana poprzez miłość do drugiego człowieka. Podkreślają oni również, iż należy zwracać wychowankom uwagę na antywartości, które stanowią barierę dla budowania pokoju (Chałas, Kowalczyk, 2006).

Przy tak dużej liczebności celów, którymi mogą kierować się nauczyciele i wychowawcy, dążąc do pokoju, istnieje również wiele możliwości i sposobów ich realizacji. Jednym z nich jest prowadzenie działań kompensacyjnych w postaci np. zajęć mających na celu wyrównanie szans edukacyjnych. Wiąże się to z pojęciem pozytywnego pokoju przedstawionego przez J. Galtunga (1969; za: Harris, 2002), które skupia się na usuwaniu możliwych źródeł konfliktu, w tym m.in. różnic w edukacji. Innym przykładem realizowania edukacji dla pokoju, jest powszechna wśród nauczycieli, praktyka korzystania z różnych tekstów literatury, przybliżających dzieciom i młodzieży wartość pokoju i jej sedno oraz postawy z nią związane. Joanna Roszak (2017) w swoim artykule wskazuje na przykładowe teksty o pokoju. Są to: „Mieszkanie do wynajęcia” Lei Goldberg oraz „Niebieska niedźwiedzica” Joanny M. Chmielewskiej. Autorka artykułu wskazuje również, iż wartościowym byłoby nie tylko zapoznać wychowanków z tekstem podanych utworów, lecz także dać możliwość dzieciom tworzyć możliwe zakończenia i porównywać je z zakończeniami oryginalnymi. Pozwoli to wychowankom lepiej przeanalizować przesłania podanych tekstów. Kolejnymi sposobami realizowania edukacji dla pokoju, stosowanymi przez nauczycieli jest wykorzystywanie do tego celu gazetek ściennych znajdujących się w szkole, organizowanie apeli, akademii, konkursów, wycieczek oraz spotkań z różnymi znaczącymi osobami (Cudak, 2016). Takie formy i metody pozwalają w sposób atrakcyjny wprowadzić, w codzienność szkolną wychowanków wartość pokoju. Chcąc realizować edukację dla pokoju można także wykorzystać przykłady postaci historycznych, które poświęcały się, opisując, szerząc i realizując tę wartość. Szymik (2023) jako jedną z takich postaci podaje Melchiora Grodzieckiego, który jest wzorem dla mieszkańców miasta Cieszyn, będącym miastem zróżnicowanym kulturowo i religijnie. Grodziecki był jezuitą, żyjącym w czasach wojny trzydziestoletniej, której jednymi ze źródeł były przyczyny religijne. Tym co może być pomocne w realizacji edukacji dla pokoju jest również (a nawet przede wszystkim) relacja nauczyciel-uczeń, wychowanek-wychowawca. Nie jest to metoda, ani sposób, lecz jest to bardzo ważny (wręcz podstawowy) czynnik edukacji. Jak podkreśla A. Piejka (2019), relacja ta jest wyjątkowa i niezastąpiona oraz niesie ona za sobą potencjał, jakimi są osoba nauczyciela oraz osoba ucznia. Stanowiąc może ona źródło wielu postaw osób, które dążą do pokoju, np. szacunku i otwartości na innych. Może być także determinantem rozwoju poczucia sprawstwa i współodpowiedzialności. Także w tej relacji, mogą znajdować się przykłady rozwiązywania konfliktów przez dialog oraz wszelkie wzory postępowania i dążenia do pokoju.

3. Psychologiczne podstawy urzeczywistniania wartości pokoju

Psychologia jest nauką, która stawia w swoim centrum człowieka. Przedmiotem jej analiz jest również tematyka pokoju. Psychologia pokoju jest jej częścią, która rozwijała się wraz z historią ludzkości, gdy pokój był w różny sposób wielokrotnie zagrożony. MacNair (2015) określa ją jako: (1) badania zajmujące się procesami psychicznymi oraz zachowaniami prowadzącymi do przemocy, zapobiegającymi lub ułatwiającymi niestosowanie jej oraz (2) promocję sprawiedliwości, szacunku oraz godności dla wszystkich, (3) mające na celu zmniejszenie prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy oraz (4) pomoc w leczeniu jej skutków psychologicznych. W definicji tej podane zostały cztery elementy wskazujące na to czym zajmuje się psychologia pokoju. Pierwszym z nich jest prowadzenie badań naukowych mających na celu zrozumienie psychicznych podstaw przemocy oraz związanych z nią zachowań, ponadto także tych zachowań, które umożliwią zastąpienie przemocy innymi działaniami wprowadzającymi pokój. Drugim elementem jest szerzenie wiedzy na temat istotności szacunku i sprawiedliwości wśród ludzi, a także podkreślenia godności ludzkiej każdego człowieka. Kolejnym aspektem jest fakt, że te działania mają na celu minimalizować możliwość wystąpienia przemocy w relacjach ludzkich. Ostatni z aspektów, wiąże się z procesem terapeutycznym, który dąży do zniwelowania skutków, jakie niesie za sobą przemoc dla jednostek i całych społeczeństw. Można w tej definicji zauważyć wskazówkę do konieczności działania psychologów, chcących wprowadzać pokój, na wielu poziomach funkcjonowania człowieka i ludzkości. Raja (2022) opisuje psychologię pokoju, określając ją jako poddziedzinę psychologii oraz badań nad pokojem, zajmującą się psychologicznymi aspektami pokoju, konfliktów, przemocy oraz wojny. Wskazuje on również na cztery filary określające działania z nią związane. Podobnie jak w definicji MacNair pierwszym filarem są badania dotyczące tematyki pokoju, konfliktów, wojen i przemocy. Drugim filarem jest edukacja, tj. szerzenie wiedzy, która ułatwi osiągnięcie szeroko pojętego pokoju. Ten filar również znajduje swój odpowiednik w definicji MacNair. Kolejnym z wymienionych filarów jest praktyka psychologiczna. Jest to prawdopodobnie punkt, który można odnieść do leczenia skutków przemocy w poprzedniej definicji. Tym co nowego wprowadza Raja, jest czwarty filar, czyli rzecznictwo. Autor wskazuje, że psychologowie poza standardowymi działaniami, powinni także wstawiać się jako ludzie świata nauki, za tymi, którzy są słabsi lub znajdują się w gorszej sytuacji życiowej. Raja (2022) zaznacza, iż psychologia pokoju powinna także przyczyniać się do rozwiązywania konfliktów bez użycia przemocy; do pojednania. Ma ona za zadanie wskazywać przyczyny, konsekwencje oraz sposoby zapobiegania wojnie

i innym formom destrukcyjnego konfliktu. Towarzystwo Studiów nad Pokojem, Konfliktem i Przemocą (Society for the Study of Peace, Conflict, and Violence) (2006, za: Christie i in., 2008) podkreśla, iż celem psychologii pokoju jest zwiększenie i stosowanie wiedzy psychologicznej w dążeniu do pokoju, zmierzania do wykluczenia destrukcyjnego konfliktu oraz tworzenie warunków społecznych, minimalizujących destrukcyjność i promujących dobrostan człowieka. Towarzystwo to, będące oddziałem APA (American Psychological Association) wskazuje, iż działania psychologii pokoju skupiają się również na promowaniu tej wartości w świecie, wśród narodów, społeczności, a także rodzin.

Podobnie jak edukacja pokoju, psychologia pokoju również korzysta z dorobków wielu autorów z różnych dyscyplin: socjologii, etyki i filozofii. Jednym z takich autorów jest William James. Twierdził, że wojna umożliwia ludziom wyrażanie swoich duchowych skłonności do poświęcenia i honoru osobistego. Rozwiązanie, które wskazywał jako wyjście z tej sytuacji, nie wiążące się z podtrzymywaniem wojny, to konieczność znalezienia sobie alternatyw, będących moralnymi ekwiwalentami dla wyrażania tych wartości (poświęcenia i honoru) (James, 1995; za: Christie i in., 2008). William proponował, aby tymi ekwiwalentami były działania, które budują społeczność, zamiast ją niszczyć. Jako przykład podał korpusy służbowe młodych obywateli (1995; za: Christie i in., 2008). Psycholog Gordon Allport (1954; za: Christie i in., 2008) wskazywał, na fakt, iż u podłoża konfliktu znajduje się nieznanomość przeciwników, co powoduje jego eskalację. Twierdził, że kluczowym dla ustania konfliktu i zmniejszenia wrogości i uprzedzeń jest kontakt między podmiotami będącymi w konflikcie. Twierdzenie te podtrzymywali M. Sherif i C. Sherif (1953, za: Christie i in., 2008), dodając, iż aby osiągnąć coś więcej niż zażegnanie kryzysu, czyli współpracę między grupami, należy dążyć do wyznaczenia wspólnych celów dla tych grup, które mogą osiągnąć jedynie dzięki wspólnemu wysiłkowi. Ta wspólna zależność, może nie tylko zapobiec rozwojowi konfliktu, lecz także przekształcić go we współpracę. Psychologia pokoju, tak jak i edukacja dla pokoju, odwołuje się do dorobku naukowego J. Galtunga. Psychologowie przyjęli, zaproponowany przez tego autora, podział na pokój negatywny oraz pokój pozytywny (Galtung, 1996; za: Cohrs i in., 2013). Na podstawie tego podziału, powstał model ujmujący różne zależności pokoju, zaproponowany przez Christie i in. (2008). Podkreśla on konieczność wielopoziomowych interwencji pokojowych, biorących pod uwagę także determinanty kulturowe i społeczne konfliktów i przemocy oraz przeciwdziałanie wobec przemocy strukturalnej. Jest to rodzaj przemocy wskazany przez J. Galtunga (1969; za: Christie i in. 2008), obok przemocy bezpośredniej. Przemoc strukturalna polega na chronicznym znieważaniu dobra ludzkiego, krzywdzeniu, a nawet zabijaniu

ludzi poprzez względnie trwałe układy społeczne, które pozbawiają niektórych ludzi możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb. Jest to przyznawanie pewnych przywilejów jednym ludziom, a odbieranie ich innym, poprzez różnego rodzaju instytucje i organizacje, będących strukturami społecznymi. Drugim rodzajem przemocy wyróżnionym przez Galtunga (1969; za: Christie, 2006) jest przemoc bezpośrednia. Ma ona charakter epizodyczny, przejawia się poprzez dotkliwe zniewagi, zadanie szybkiej dramatycznej krzywdy, a nawet pozbawienie życia (Christie, 2006). Z dorobku tego autora (Galtung, 1975; za: Christie, 2008) psychologia przyjmuje również podział działań na rzecz pokoju. Wyróżnia on utrzymywanie, przywracanie oraz budowanie pokoju. Przywracanie polega na przejściu ze stanu wojny do stanu pokoju poprzez działania obu stron. Jest to transformacja skoncentrowana na stworzeniu sprawiedliwych relacji władzy, które pozwolą zapobiec powrotowi konfliktu (Raja, 2022). Utrzymywanie pokoju wiąże się z nagłą sytuacją, w której podejmowane są działania zamknięcia lub deeskalacji przemocy, nawet poprzez wymuszoną separację stron (Christie i in., 2008). Celem takich działań jest utrzymanie rozejmu. Do tego celu wykorzystywane są także misje pokojowe, które mają za zadanie podtrzymać neutralność i bezstronność państw (Raja, 2022). Budowanie pokoju to najbardziej proaktywna z tych trzech aktywności. Jest ona próbą uzdrowienia społeczeństwa po konflikcie i ograniczenia przemocy, zapobiegając w ten sposób konfliktom w przyszłości (Christie i in., 2008). Celem jest tu rozwiązywanie niesprawiedliwości, przekształcanie warunków kulturowych i strukturalnych będących źródłami destrukcyjnych konfliktów. Wymaga to sięgnięcia do podstaw konfliktów i pomoc ludziom, budowania konstruktywnych relacji osobowych i usuwania granic etnicznych, religijnych, klasowych, międzynarodowych i rasowych (Raja, 2022). Konieczne jest tu odwołanie do idei pokoju pozytywnego.

Z szerokiego dorobku psychologii pokoju, wyłaniają się liczne możliwości praktycznego zastosowania umożliwiające realizowanie tej wartości. Podany podział aktywności pokojowych wyróżnionych przez Galtunga (1975; za: Christie, 2008), bezpośrednio odwołuje się do sposobów realizacji wartości pokoju w sytuacji konfliktów międzynarodowych. Rozwiązania te jednak można próbować wykorzystać w konfliktach interpersonalnych. Opis działań na rzecz przywracania pokoju wskazuje, iż obie strony konfliktu muszą być zaangażowane w wypracowywanie od nowa rozejm. Co więcej wskazuje to na konieczność stworzenia relacji między jednostkami będącymi ze sobą w konflikcie. Znajduje to także potwierdzenie w podanej już tezie Allporta (1954; za: Christie i in., 2008) oraz M. Sherif i C. Sherif (1953; za: Christie i in., 2008), które podkreślały konieczność kontaktu i współpracy (za: Christie i in., 2008). Aktywność budowania pokoju,

byłaby istotna w sytuacji, gdy jednostki były w długotrwałym konflikcie, który został już zakończony. Przekładając działania na poziomie międzynarodowym na poziom interpersonalny, koniecznym byłoby uzdrowienie relacji danych osób, poprzez przepracowanie zaistniałych z powodu konfliktu zranień i pozostałych urazów. Takie działania wskazywane były w definicji psychologii pokoju MacNair (2015) określone jako leczenie skutków konfliktu. Pozbycie się zaistniałych przez konflikt żalów oraz wypracowanie nowych sposobów rozwiązywania i zapobiegania konfliktom pozwoli zwiększyć możliwość nie wystąpienia ich ponownie w tej relacji. Istotnym tu może być również szeroki dorobek psychologii na temat pomocy osobom doświadczającym zespół stresu pourazowego (PTSD), depresji, smutku, lęków i innych problemów psychospołecznych (Christie i in., 2008). Działaniami, mającymi na celu utrzymywanie pokoju w relacjach interpersonalnych, również mogą być strategie zapobiegania konfliktom. Aktywności z tym związane będą skupione na konkretnych sytuacjach, w których nastąpił wzrost ryzyka ponownego wybuchu konfliktu. W takich momentach może być przydatne zaproponowane już rozdzielenie stron konfliktu. Choć nie pozwala to rozwiązać konfliktu, to umożliwia np. uspokojenie odczuwanych emocji przez dane osoby, co umożliwi zażegnanie pogorszenia lub ponowienia konfliktu i utratę rozejmu. Innymi odkryciami psychologii, mogącym być wskazówką do praktycznego działania dla pokoju są badania opisane przez Forgasa (1998; za: Cohrs i in., 2013). Unaoczniają one na pozytywny wpływ dobrego nastroju, na wzrost postawy współpracy. Wyniki badań Fredricsona (2001; za: Cohrs i in., 2013) wskazują, iż emocje, jakie człowiek odczuwa, wpływają także na podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów. Podobne wnioski wynikły z badań A. M. Isen (2001; za: Cohrs i in., 2013), które wskazują na fakt, iż pozytywny nastrój zwiększa m.in. elastyczność i innowacyjność danej osoby. Wyniki te wskazują, iż w sytuacji ustalania pokoju warto zadbać o możliwie dobre samopoczucie osób będących w konflikcie. Może to usprawnić przebieg negocjacji i procesu rozwiązywania tego konfliktu.

4. Pedagogiczno-psychologiczny wymiar urzeczywistniania pokoju

Edukację dla pokoju oraz psychologię pokoju łączy wiele aspektów. Pierwszym i fundamentalnym jest cel. Obie te dziedziny jako swój główny cel ustanowiły szerzenie pokoju, jako jednej z najistotniejszych wartości w życiu człowieka. Każda z nich wskazuje na działania, mające na celu zapobieganie przemocy, konfliktom i wojnom. Edukacja dla pokoju zgodnie z metodami jakie zapewnia pedagogika ukierunkowuje się na szerzenie kształcenia i wychowania, których efektem

jest wypracowanie u uczniów postaw nakierowanych na pokojowe rozwijanie konfliktów oraz unikanie przemocy. Jest to także jedno z działań psychologii pokoju. Wskazuje na to definicja podana przez MacNair (2015), która podkreśla konieczność szerzenia szacunku, sprawiedliwości oraz godności ludzkiej i nauki pokojowego rozwiązywania konfliktów. Poza tymi działaniami psychologia pokoju wskazuje na istotność działań, które zmniejszają skutki konfliktów, zarówno tych międzynarodowych jak i tych międzyludzkich. Wynikają one z specyfiki psychologii oraz licznych badań i teorii skupionych na pomocy osobom doświadczającym wszelakich trudności psychospołecznych. Kolejnym elementem łączącym edukację dla pokoju i psychologię pokoju są wspólne źródła teoretyczne. Przykładem są tu rozważania dotyczące pokoju i przemocy J. Galtunga (1969; za Christie i in., 2008; 1996; za: Cohrs i in., 2013). W świetle psychologii i edukacji dla pokoju, pokój nie jest tylko brakiem wojny, przemocy lub konfliktu (pokój negatywny). Zarówno w psychologii, jak również pedagogice podkreśla się, że pokój to coś znacznie głębszego i bardziej skomplikowanego, akcentuje się pojęcie pokoju pozytywnego.

Widząc liczne podobieństwa i elementy łączące edukację dla pokoju oraz psychologię pokoju, nasuwa się wniosek, iż korzystnym dla obu tych dziedzin będzie ich współpraca – działanie integracyjne. Edukacja w dążeniu do pokoju, może czerpać ze wskazówek jakie podsuwa jej psychologia. Nauczyciele rozwiązując konflikty uczniów, pamiętając o badaniach psychologicznych, mogą zwiększyć szanse współpracy, elastycznego myślenia, umiejętności rozwiązywania problemów dbając np. o pozytywne nastroje u uczniów. Mogą także poszerzać współpracę uczniów oraz wzmacniać relacje między nimi, aby zapobiegać przyszłym konfliktom. Z drugiej strony psychologia pokoju ma możliwość posługiwania się licznymi metodami szerzenia idei pokoju proponowanych przez pedagogów. Zapewnia to psychologom szansę korzystania z wielu utworów literackich, przykładów wzorów osobowych, programów opracowywanych przez nauczycieli w celu zrozumienia, interioryzacji i internalizacji wartości pokoju.

5. Podsumowanie

Wartość pokoju rozumianego nie tylko jako brak wojny i przemocy, lecz jako stan i rozwój harmonijnych relacji oraz społecznej sprawiedliwości (Anderson, 2004; Galtung, 1969; za: Cohrs i in., 2013) znajduje się w centrum idei i działań dwóch przedstawionych w tym artykule dyscyplin naukowych. Pomimo różnorodności wynikających z charakterystyki psychologii i pedagogiki istnieje wiele elementów łączących je. Poznanie specyfiki naukowego podejścia w tych

dyscyplinach wskazuje na konieczność utworzenia wizji i podjęcia współpracy, w celu prowadzenia wspólnych badań, szerzenia wiedzy na temat praw ludzkich i sposobów rozwiązywania konfliktów, umiejętności dialogu, tworzenia relacji oraz postaw szacunku, miłości, tolerancji, empatii, współpracy w celu zapewnienia pokoju nie tylko między jednostkami, ale także pokoju światowego.

STRESZCZENIE: Poniższy artykuł przedstawia pedagogiczne i psychologiczne ujęcie działań na rzecz pokoju. Podkreśla istotność wartości jaką jest pokój. Opisuje edukację dla pokoju oraz wprowadza, na polską płaszczyznę naukową, poddziedzinę psychologii, jaką jest psychologia pokoju. Nakreśla znaczenie obu tych działów nauk o człowieku, przedstawia ich rozumienie pokoju oraz podstawy teoretyczne leżące u ich podstaw. Ukazuje także praktyczne zastosowanie teorii w działaniach podjętych przez przedstawicieli każdej z tych poddziedzin. Przybliża elementy łączące dane odgałęzienia pedagogiki i psychologii. Prezentuje także możliwość ich integracji na rzecz szerszego i pełniejszego działania w celu budowania, utrzymania i zaprowadzania pokoju zarówno w relacjach międzynarodowych jak i w relacjach między grupami społecznymi oraz jednostkami.

SŁOWA KLUCZOWE: pokój, edukacja dla pokoju, psychologia pokoju, integracja pedagogiki i psychologii.

ABSTRACT: The following article presents a pedagogical and psychological approach to peace activities. It emphasizes the importance of the value of peace. It describes education for peace and introduces, to the Polish scientific level, the subfield of psychology, which is the psychology of peace. It outlines the importance of both branches of human sciences, presents their understanding of peace and the theoretical foundations underlying them. It also shows the practical application of the theory in the activities undertaken by representatives of each of these subfields. It presents the elements connecting these branches of pedagogy and psychology. It also presents the possibility of their integration for broader and more complete action in order to peacebuilding, peacekeeping and peacemaking both in international relations and in relations between social groups and individuals.

KEYWORDS: peace, peace education, peace psychology, integration of pedagogy and psychology.

АНОТАЦІЯ: У цій статті представлено педагогічний та психологічний погляд на миротворчі зусилля. Підкреслюється важливість цінності миру. Стаття описує освіту для миру і вводить на польський науковий рівень піддисципліну психології, а саме психологію миру. Окреслено важливість обох цих галузей гуманітарних наук, представлено їхнє розуміння миру та теоретичні засади, що лежать в їх основі. Пропонує практичне застосування теорії до діяльності, яку реалізують представники кожної з цих субдисциплін. Знайомить з елементами, що пов'язують відповідні галузі педагогіки та психології. Також представлено

możliwość ich integracji dla szerszej i pełniejszej działalności z metą rozwoju, podtrzymki i wstawienia miaru jak u międzynarodnych wnosinach, tak i u wnosinach miż soaialnymi grupami i osobami.

KLUCZOWE SLOWA: miar, oswiaa zaraai miaru, psichologia miaru, iniaaiaa paiaaiaa i psichologiaa.

Bibliografia

- APA (2021). *Society for the Study of Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology Division*. <https://www.apa.org/about/division/div48>.
- Chaaas, K., Kowalczyk, S. (2006). *Wychowanie ku wartoaom narosowo-politycznym. Elementy teorii i praktyki (T.2)*. Jednoaa.
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P., Das, C. (2013). Contributions of Positive Psychology to Peace. Toward Global Well-Being and Resilience. *American Psychologist*, 68(7), 590–600. <http://doi.org/10.1037/a0032089>.
- Christie, D. J. (2006). What is Peace Psychology the Psychology of? *Journal of Social Issues* 62(1), 1–17. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-4560.2006.00436.x>.
- Christie, D. J., Tint, B. S., Wagner, R. V., Winter, D. D. (2008). Peace Psychology for a Peaceful World. *American Psychologist*, 63(6), 540–552. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.540>.
- Cudak, H. (2016). Wychowanie dla pokoju ważnym zadaniem współczesnej szkoły. *Kultura – Przemiany–Edukacja*, IV, 115–124. <https://doi.org/10.15584/kpe.2016.4.7>.
- Harris, I. M. (14 września 2002). *Peace Education Theory* [referat]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, USA.
- Leek, J. (2014). Pomiedzy porozumieniem a zrozumieniem. Wyzwania edukacji na rzecz pokoju. *Studia Dydaktyczne*, 26, 247–257.
- MacNair, R. M. (2015). Theories Underlying Research in Peace Psychology. W: D. Bretherton, S. F. Law (red.), *Methodologies in Peace Psychology*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18395-4_2.
- Piejka, A. (2015). Inspiracje współczesnego myślenia o wychowaniu dla pokoju (Komeński, Kant, Montessori). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1(235), 75–95.
- Piejka, A. (2019). Edukacja jako źródło szans i możliwości budowania pokoju. W: B. Galwas, P. Kozłowski, K. Prandecki (red.), *Czy świat należy urząaaic inaczej. Schylek i poczaek* (s. 188–196). PAN.
- Raja, K. M. A. (2022). Peace Psychology in Current World. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(1), 699–702. <https://doi.org/10.25215/1001.070>.

- Rejman, K. (2022). Pedagogika i (nie)istnienie – egzystencjalna refleksja o edukacji i pokoju. *Interdisciplinary Studies in Education & Society. Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2(92), 119–143. <https://doi.org/10.34862/tce/2022/11/08/0d94-6j42>.
- Rozzak, J. (2017). Gdzie zaczyna się pokój. *Polonistyka. Innowacje*, 5, 183–192. <https://doi.org/10.14746/pi.2017.1.5.16>.
- Rynio, A. (red.). (2005). *Solidarność w nauczaniu Jana Pawła II*. Wydawnictwo Instytutu Edukacji Narodowej.
- Szymik, T. (2023). Melchior Grodziecki jako współczesny wzorzec edukacji dla pokoju w zróżnicowanym kulturowo Cieszynie. *Edukacja Międzykulturowa*, 1(20), 75-85. <https://doi.org/10.15804/em.2023.01.05>.
- Śliwerski, B. (2023). Myśl pedagogiczna Marii Montessori wobec skutków czarnej pedagogiki i rywalizacji. *Annales Univeritatis Mariae Curie-Skłodowska Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 7–16. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.1.7-16>.

Larysa Petrenko

ORCID ID: 0000-0002-7604-7273

DIGITAL SECURITY IN THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE TEACHER OF A HIGHER EDUCATION PEDAGOGICAL INSTITUTION IN THE REALITIES OF THE MARTIAL LAW

BEZPIECZEŃSTWO CYFROWE W DZIAŁALNOŚCI ZAWODOWEJ
PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA WYŻSZEJ UCZELNI PEDAGOGICZNEJ
W REALIACH STANU WOJENNEGO

ЦИФРОВА БЕЗПЕКА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ В РЕАЛІЯХ ВОЄННОГО СТАНУ

1. Introduction

Access to the Internet is a fundamental right of every person, in particular, of the participants of educational process, and the use of this open free space, in which the exchange of ideas, information and knowledge, social interaction and communication of people takes place, remains unrestricted. In the context of the digital transformation of society, the scope of threats has expanded significantly and new challenges have grown, that require adapted and innovative responses. In this regard and awareness of the profound changes caused by the transition to digital technologies, the convergence and globalization of computer networks, which continues, the member states of the Council of Europe and other states signed the Convention on Cybercrime in 2001, which was ratified by the Verkhovna Rada of Ukraine in 2005 (Cybercrime Convention, 2001).

Since then, the number of cyberattacks has continued to grow; they are becoming increasingly sophisticated and coming from a wide range of sources. In this regard, the EU has developed and adopted a Cybersecurity Strategy aimed

at increasing resistance to cyberthreats and ensuring that citizens and businesses benefit from reliable digital technologies. This document divides responsibility for ensuring a cybersecurity digital transformation between governments, businesses and citizens.

The European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade (The European Declaration on Digital Rights and Principles for the Digital Decade, 2022) emphasizes that digital transformation affects all aspects of people's lives – expanding opportunities to improve the quality of their lives, introducing innovations, significant economic growth and sustainability. It also formulated new tasks for the structure, security and stability of national societies and economies. The main purpose of the mentioned Declaration on Digital Rights and Principles of the Digital Decade is to clarify (determine the rules) regarding the observance of European values and basic human rights in the online world (Europe's Digital Decade: Digital Targets for 2030, 2021).

In response to the Russian Federation's application of hybrid warfare technologies, the National Security and Defense Council of Ukraine decided in January 2016 to approve the draft Cybersecurity Strategy of Ukraine. Its main goal is "to create conditions for the safe functioning of cyberspace, its application in the interests of the individual, society and the state" (About the Cybersecurity Strategy of Ukraine, 2016).

The Information Security Doctrine of Ukraine was adopted in order to counter threats aimed at the consciousness of citizens, incitement of national and religious enmity, propaganda of aggressive war, change of the constitutional order by violent means, violation of sovereignty and territorial integrity, which turned the information sphere into a key arena of confrontation. One of the priorities of the state policy in the information sphere is defined as "increasing the media literacy of society by promoting the training of professional personnel for the media sphere with a high level of competence" (About the Information Security Doctrine of Ukraine, 2016).

New challenges (the development of information technologies and their convergence with artificial intelligence technologies; the recognition of cyberspace, together with other physical spaces, as one of the possible theaters of war; the destructive activity of the Russian Federation – committing acts of cyberterrorism and cybersabotage against the national information infrastructure; the increase in the intensity of interstate confrontation and intelligence subversive activities in cyberspace; constant improvement and development of new tools and mechanisms for the implementation of cyberthreats; strengthening of the tendency to use cyberattacks as a tool for special information operations, manipulation of

public opinion, influence on the processes of elections; transition to 5G networks, which functioning fundamentally depends on the correct operation of software, and due to the novelty of this technology, may undergo through new, unforeseen threats; the COVID-19 pandemic, which will obviously have a long-term impact on the world order, strengthening the role of electronic communications in everyday communication and work, that increases the degree of vulnerability of information processing processes, in particular, personal data, etc.) and the rapidly changing digital world led to “the formation of a more balanced and effective national cybersecurity system that can flexibly adapt to changes in the security environment, guaranteeing the safe functioning of the national segment of cyberspace to the citizens of Ukraine, foreseeing the new opportunities for digitalization of all spheres of public life” (About the Strategy of Cybersecurity of Ukraine, 2021).

Among the priorities of national interests, outlined in the Cybersecurity Strategy of Ukraine (2021), attention should be focused on “creating conditions for the safe functioning of cyberspace, its implementation for the interests of the individual, society and the state” (About the Cybersecurity Strategy of Ukraine, 2021). This document envisages “the involvement of a wide range of participants in solving tasks in the field of cyber security, including economic entities, public associations and individual citizens of Ukraine. It is planned to develop a National Cyberliteracy Program. It should be aimed at increasing the level of digital literacy of the population of Ukraine, in particular, by including questions to the curricula of general secondary, professional (vocational and technical), professional pre-higher and higher education” on the formation of digital skills, cyberawareness of modern cyberthreats and countering them (About the Strategy cyber security of Ukraine, 2021). The main provisions of this document are specified in the Implementation Plan of the Cybersecurity Strategy of Ukraine, approved on December 30, 2022 (About the Implementation Plan of the Cybersecurity Strategy of Ukraine, 2021).

Therefore, the relevance of the formation of digital security skills of all citizens, including future teachers of pedagogical higher education institutions in the process of professional training, is substantiated in a number of documents adopted both in the EU and at the state level in Ukraine.

A comprehensive systemic strategic vision of the digital transformation of the sphere of education and science, which corresponds to the principles of implementation by the executive authorities of the principles of the state policy of digital development, is outlined in the draft Concept of Digital Transformation of Education and Science for the period until 2026. Unfortunately, in connection

with the large-scale Russian aggression in Ukraine, the mentioned document was never adopted at the state level and is currently at the stage of public discussion.

As M. Fedorov noted, “from the night to the morning of February 24, 2022, there was an attack on the basic information resources of Ukraine” on such a scale that no country in the world has experienced. Teams of specialists defended cyberspace all night. Owing to their continuous work, the information systems of the Ukrainian infrastructure survived (Fedorov, 2022).

As a result of the military actions, the universities displaced from the occupied territories faced the problem of maintaining databases, lack of technical resources, establishing a safe information and educational space for the renewal of the educational process. Therefore, “the servers that contained library information resources, materials for distance learning, documentation of the educational process, etc., remained in the temporarily occupied territory” (Nikolayev, Riy, Shemelinets, 2022). The solution of the mentioned problems took place by using the computer capacities of universities that accepted higher education institutions displaced from the occupied territories on their premises, or by contacting third-party organizations for the provision of such services. For example, the EPAM company provided an opportunity to transfer information to cloud services, owing to which conditions were created for the full use of platforms for the organization of distance learning.

However, this problem has been solved only partially. A wide range of security issues, the quality of the Internet and communication remain unresolved for students and teachers who could not leave the temporarily occupied territories. Some of the students, teachers, and other employees of higher education establishments found themselves outside of Ukraine. Many have had difficulties with providing computer equipment to perform current organizational work. Therefore, the complex of these problems actualized the need to study the issue of digital security in the professional activity of a future teacher of pedagogical institution of higher education in the realities of martial law.

This problem was reflected in the dissertations of domestic scientists. For the period 2000–2023, in the database of the National Repository of Academic Texts (NRAT) under the key term “digital security”, 2 documents (2021) were found, which highlighted the results of the study of the information security management of the enterprise in the conditions of digital transformation (O. Urdenko) and economic security of business activity in the conditions of the development of digital activity (O. Onofriychuk). Therefore, there are currently no completed studies on the problems of formation (development) of digital security skills

(competencies) among future specialists, in particular teachers of pedagogical higher education, in the national dissertations database.

At the same time, the results of research on the problem of information security are highlighted in 142 dissertations, among which it is necessary to highlight those made in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy. These are: the scientific works of S. Voskoboinikov (2016), which developed and experimentally tested pedagogical conditions for the formation of professional readiness of future information security specialists for the protection of information with limited access; Yu. Ivanchuk (2013), who investigated the issue of the formation of professionally significant qualities in future information security specialists in the process of studying scientific and natural disciplines; M. Koliada (2012), which scientifically substantiates the theoretical and methodological foundations of the professional training of future specialists in information protection and information security management. The result of the study by L. Konoplenko (2016) was a method of teaching oral English communication by using a business game of future information security specialists, and in the dissertation of O. Synekop (2011) – a method of interactive teaching of English written communication of future information security specialists using computer technologies. V. Kovalchuk (2012) studied the problem of ensuring information security of high school students in a computer-oriented educational environment. Thus, the topic of digital security in the professional activities of future teachers of pedagogical institutions of higher education remains outside the attention of domestic scientists.

According to OUCI (Open Ukrainian Citation Index), the term “digital security” is used by researchers in 9 journal publications. Thus, V. Bondarenko (2019) presented the results of a study of the conditions and means of forming information security skills of future teachers; O. Budnyk (2020) outlines positions important for the digital literacy of the teacher in the context of security in the digital society. H. Henseruk (2021), L. Kanishevska (2022), V. Plaksienko (2020), L. Sultanova (2022) study digital security within the framework of digital competence. A set of different types of resources and services of the hybrid cloud-oriented environment of the university, that are important to use for the effective training of future economists, in particular, services for digital security, is considered in the scientific work of O. Hlazunov. The publication by M. Drushliak presents infomedia literacy and its characteristics through a set of markers: critical thinking, resistance to influences, fact-checking, digital security, the ability to prevent risks in communication, etc. T. Yermak substantiates the list of students’ leadership skills, which includes digital literacy and security.

The scientific interests of foreign scientists in the study of digital security are also quite different. When studying scientific works in the unified bibliographic and reference database of scientific literature Scopus, we singled out the following works: S. Schinagl, A. Shahim, S. Khapova (2022) on a dual approach to digital security management; G. D. R. Castro, M. C. G. Fernandez, Á. U. Colsa (2021) regarding the interaction between digitalization and sustainability, which opens up wide opportunities for the development of the economy and society in achieving the sustainable development goals. Pathways to the development of professional digital competence through transformational agencies are revealed by L. M. Brevik, G. B. Gudmundsdottir, A. Lund, T. A. Strømme (2019); features of digital security in Estonia were studied by A. K. Saleh, A. D. S. Yuliana, G. W. Pramudian. F. A. Ghauri paid attention to the study of the problem of private digital security. The human factors on digital security are in the spotlight of Avijit Dutta (2021) and others.

The purpose of the study is to determine the essence of the digital competence of the future teacher of a pedagogical institution of higher education and outline the content of digital security in their professional activities.

2. Presentation of the main research material

The full-scale war in Ukraine unleashed by Russia became the loudest event in 2022, which affected all economic sectors and people's daily life. The field of education was no exception. Today, the scientific-pedagogical teams of pedagogical institutions of higher education (PHEE) have to search for answers and those challenges that faced the national education system in extreme conditions: mass forced migration; destroyed infrastructure; data storage; unfinished programs and reforms; COVID-19; unequal opportunities in communities and regions; the advent of Industrial 4.0, etc.

However, the started war of the aggressor country against the Ukrainian people cannot stop reforms in the field of higher education. In this incredibly difficult wartime, the efforts of scientific and scientific-pedagogical staff is aimed at solving such urgent issues as: formation of high-quality human capital; training of innovative specialists with developed critical thinking, inner freedom, ability to be creative, willingness to learn throughout life. In digital society, these qualities and the formed digital competence of a teacher of vocational education and training are an indispensable condition for the successful development of his or her professional and scientific career.

Organization of the educational process for the training of specialists in modern digital educational environment, integration into the European space of higher education and the European research space, interaction with scientists of different countries within the framework of research projects, require scientific and pedagogical staff to possess a wide range of new professional competencies. The target and content guidelines for the development of digital competencies of a teacher are reflected in a number of international and domestic documents that provide a development strategy and normative regulation of the educational environment based on digital technologies (Vuorikari, Punie, Carretero, Brande, 2016; Description of the Framework of Digital Competence for Citizens of Ukraine, 2021; Draft Plan for the Recovery of Ukraine, 2022; On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education for 2022–2032, 2022).

In the context of the adopted normative documents, the digital competence of scientific and pedagogical staff can be interpreted as a meaningful application of digital skills, including technological, technical, social, organizational skills, as well as ethical values in the context of educational activities or professional and personal development, performance of functional duties. It should be emphasized that digital competence is included in a number of key competences (Vuorikari, Punie, Carretero, Brande, 2016), and is related to all types of literacy and is often used as a synonym for the concept of “digital literacy”.

Based on the analysis and generalization of 15 frameworks of digital competences of education staff adopted in different countries, A. Ferrari notes: “Digital competence is a set of knowledge, skills, attitudes, abilities, strategies and awareness that are necessary when using ICT and digital media to perform tasks; problem solving; communication; information management; cooperation; creating and sharing content; accumulation of knowledge for effective and autonomous work and leisure, as well as effective participation in meaningful learning and relevant, critical, flexible and ethical communication” (Ferrari, 2012, p. 29). The need for a modern person to possess the digital competence “for personal fulfillment and development, employment, social inclusion and active citizenship” is emphasized in the recommendations of the European Commission on lifelong learning (European Commission, 2018).

The issue of developing the content and structure of digital competence and digital culture of pedagogical staff is highlighted in scientific works, in particular: N. Morze, O. Bazeliuk, I. Vorotnykova and others (2019). According to the results of the study of these modern socio-cultural phenomena, the authors indicate the need for constant improvement of the ability to navigate the large volumes of information, which today is a requirement for specialists in any field, in particular

for teachers of vocational education and training. A set of studies, conducted by the scientists of the Institute of Digital Technologies of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine for the period from 2018 to 2020, was dedicated to the problem of digitalization of education and the development of digital competences among the subjects of the educational process, the summarized results of which were highlighted by V. Bykov in a scientific report. The scientist drew attention to the complex nature of the formed digital competencies of participants in the educational process (Bykov, 2021).

There are different concepts of the development of a teacher's professional digital competence in European countries and, accordingly, different approaches to determining the level of their formation. Thus, scientists A. Cattaneo (A. Cattaneo), C. Antonietti (C. Antonietti) and M. Rausedo (M. Rausedo) attribute the concept of "digital competence" to complex concepts, which gradually replaced the term "digital literacy" and developed into the "historically linked stratified transversal and multidimensional concept" (Cattaneo, Antonietti, Rausedo, 2022) according to which digital competence, from the point of view of different researchers, can reflect the interaction of a different number of components, in particular, technological, ethical and cognitive or other (Cattaneo, Antonietti, Rausedo, 2022). It should be noted, that this point of view reflects the modern competence paradigm of education, but it is different from the point of view of L. Havrilova (2017), who believes that "digital literacy" is more complex concept. Therefore, in the scientific pedagogical literature there is a discrepancy regarding the essence of the concepts "digital competence" and "digital literacy", which indicates the need for their further research.

In conclusion, we note that the digital competence of a teacher of higher vocational education institution should be understood as his ability to meaningfully applied digital skills, including technological, technical, social and organizational skills necessary when using ICT and digital media in order to: perform tasks; problem solving; communication; information management; cooperation; creating and sharing content; accumulation of knowledge for effective and autonomous work, adherence to ethical values in the context of educational activities or professional and personal development and performance of functional duties.

The use of modern digital technologies changes the nature of the teachers' professional activity and puts new demands on them. Continuous improvement of digital competence becomes the norm of everyday life and its improvement is a condition for professional growth of those who will provide professional training for future specialists and those who will teach new generations of teachers of the New Ukrainian School (Petrenko, 2013). In their professional activities,

they will deal with large volumes of information. IT technologies will reveal the new opportunities in organization of research activities in the scientific and methodological work. Moreover, they will create conditions for constant access to electronic educational resources that will provide an opportunity to improve analytical knowledge and skills in practice, expand communication channels for exchanging information with colleagues and scientists from different countries of the world (Petrenko, Shevchenko, Zelikovska, 2020).

However, rapid digitalization poses threats to the field of education. Currently, scientists consider information security in two aspects – technical and technological and socio-humanitarian (Kudlai, 2015). From the point of view of V. Kudlai, the technical and technological aspect of information security reflects the ability of an individual to use information protection programs, awareness of the danger of saving information from the network, etc. The socio-humanitarian sphere of danger is associated with non-compliance with norms of behavior in the Internet: posting (searching) compromising information, hating (negative comments and messages, irrational criticism of another person) in social networks, social groups and comments. To this should be added sexting, flaming, griffing, cyberbullying, etc. as separate types of cyberviolence (Educational Marker, 2020). From the point of view of A. Nashynets-Naumova, who studies the issue of information security in the context of legal protection, methods of information protection “can be divided into two groups: organizational and technical. Organizational methods provide for the restriction of “possible unauthorized physical access to information systems”, and technical methods “presuppose the use of software and technical means aimed, first of all, at limiting the access for the user, who works with the information systems of the enterprise to the information, that he or her has no right to access” (Nashynets-Naumova, 2012).

Defining the content of the concept “digital security” requires a detailed analysis. V. Bondarenko points out its ambiguity and prefers the term “information security”, arguing this with a broader definition of the essence, which reflects “the state of protection of the vital interests of an individual, in which harm is not allowed due to: incompleteness, untimeliness and implausibility of information that is used; negative information impact; negative consequences of the use of information technologies; unauthorized distribution, use and violation of the integrity, confidentiality and availability of information (Bondarenko, 2019, p. 298). Such a point of view is quite legitimate, as it is based on the results of other scientific studies of domestic scientists. But the scientific works of O. Urdenko (2021) and O. Onofriychuk (2021), which were found in the National Repository under the keywords “digital security”, also talk about the information security

of enterprises and business activities in the conditions of digital transformation. We suppose, that it is the definition of terms in the topic of dissertation that can be explained by the authors' introduction of the definition of "digital security" to the key concepts, which, it is worth noting, remained unformulated by the named authors.

Therefore, there are reasons to believe that digital security differs from information security in technological features of information processing in digital form when its institutional transformation takes place, but the socio-humanitarian and organizational aspects remain similar.

3. Conclusions

In the context of the digital transformation of society, the threat landscape is constantly expanding and new challenges are emerging that require adapted and innovative responses. In this regard, the EU has developed and adopted a number of documents aimed at increasing resistance to cyberthreats and ensuring that citizens and businesses benefit from reliable digital technologies. This document divides responsibility for ensuring a cybersecure digital transformation between governments, businesses and citizens. In Ukraine, which during the war is subject to constant cyberattacks on basic information resources, a regulatory and legal framework is also being formed for the safe functioning of cyberspace, its use in the interests of the individual, society and the state, in particular, it is envisaged to involve a wide range of participants in solving tasks in the field of cybersecurity.

The author defined the essence of the concept of "digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education" as the ability to meaningfully apply digital skills, including technological, technical, social, organizational skills, necessary when using ICT and digital media for: performing tasks; problem-solving; communication; information management; cooperation; creating and sharing content; accumulation of knowledge for effective and autonomous work, adherence to ethical values in the context of educational activities or professional and personal development and performance of functional duties. Based on the study of various aspects (technological, socio-humanitarian, organizational) of information security, its difference from the digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education was revealed. It consists in the technical and technological features of information processing in digital form when its institutional transformation takes place, but the socio-humanitarian and organizational aspects remain similar. It was found that the content of digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education is

complex and is considered by scientists as a multidimensional concept, since it can reflect the interaction between different set of components: cognitive, organizational, technical, technological, ethical, value, etc.

ABSTRACT: The essence of the concept of “digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education” is defined as the ability to meaningfully apply digital skills, including technological, technical, social, organizational skills, necessary when using ICT and digital media for: performing tasks; problem-solving; communication; information management; cooperation; creating and sharing content; accumulation of knowledge for effective and autonomous work, adherence to ethical values in the context of educational activities or professional and personal development, performance of functional duties. The difference between information security and digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education, which consists in the technical and technological features of information processing in digital form when its institutional transformation occurs, but the socio-humanitarian and organizational aspects and remain similar, is revealed. It was found that the content of digital security of the future teacher of a pedagogical institution of higher education is complex and is considered by scientists as a multidimensional concept, since it can reflect the interaction of a different number of components: cognitive, organizational, technical, technological, ethical, value, etc.

KEYWORDS: Digital security, information security, teacher, pedagogical institution of higher education, martial law.

АНОТАЦІЯ: Визначено сутність поняття «цифрова безпека майбутнього викладача педагогічного закладу вищої освіти» як здатність усвідомлено застосовувати цифрові навички, зокрема технологічні, технічні, соціальні, організаційні, необхідні під час використання ІКТ та цифрових ЗМІ для виконання завдань, вирішення проблем, спілкування, управління інформацією, кооперації, створення та обміну контентом, накопичення знань для ефективною самостійної роботи, дотримання етичних цінностей у контексті навчальної діяльності чи професійного та особистісного розвитку, виконання функціональних обов'язків. З'ясовано відмінність інформаційної від цифрової безпеки майбутнього викладача педагогічного закладу вищої освіти, яка полягає в техніко-технологічних особливостях обробки інформації в цифровому вигляді при її інституційній трансформації. Встановлено, що зміст цифрової безпеки майбутнього викладача педагогічного закладу вищої освіти є комплексним і розглядається науковцями як багатоаспектне поняття, оскільки може відображати взаємодію різної кількості компонентів: когнітивного, організаційного, технічного, технологічного, етичного, ціннісного тощо.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: цифрова безпека, інформаційна безпека, викладач, педагогічний заклад вищої освіти, воєнний стан.

STRESZCZENIE: Istotę koncepcji „bezpieczeństwa cyfrowego przyszłego nauczyciela uczelni pedagogicznej” definiuje się jako umiejętność praktycznego wykorzystania umiejętności cyfrowych, w tym technologicznych, technicznych, społecznych, organizacyjnych, niezbędnych przy korzystaniu z technologii informacyjno-komunikacyjnych i mediów cyfrowych w celach edukacyjnych: wykonywanie zadań; rozwiązywanie problemów; komunikacja; zarządzanie informacją; współpraca; tworzenie i udostępnianie treści; gromadzenie wiedzy do efektywnej i samodzielnej pracy, przestrzeganie wartości etycznych w kontekście działalności edukacyjnej lub rozwoju zawodowego i osobistego, wykonywanie obowiązków funkcjonalnych. Okazuje się, że różnica między bezpieczeństwem informacji a bezpieczeństwem cyfrowym przyszłego nauczyciela uczelni pedagogicznej polega na technicznych i technologicznych cechach przetwarzania informacji w postaci cyfrowej w momencie jej transformacji instytucjonalnej, jednak aspekty społeczno-humanitarne i organizacyjne pozostają podobne. Stwierdzono ponadto, że treść bezpieczeństwa cyfrowego przyszłego nauczyciela uczelni pedagogicznej jest złożona i jest uważana przez naukowców za koncepcję wielowymiarową, gdyż może odzwierciedlać interakcję wielu elementów: poznawczego, organizacyjnego, technicznego, technologicznego, etycznego, czy aksjologicznego.


SŁOWA KLUCZOWE: bezpieczeństwo cyfrowe, bezpieczeństwo informacji, nauczyciel, uczelnia pedagogiczna, stan wojenny.

Bibliography

- Bondarenko, B. I. (2019). Conditions and tools for developing future teachers' information safety skills. *Information Technologies and Learning Tools*, 74(6), 294–306. <https://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.2550>.
- Bykov, V. (2021). Developing the educational process participants' competencies on the basis of cloud-oriented information and educational systems: Scientific report at the meeting of the Presidium of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, March 18, 2021. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-3>.
- Cattaneo, A. A., Antonietti, C., Rauseo, M. (2022). How digitalised are vocational teachers? Assessing digital competence in vocational education and looking at its underlying factors. *Computers & Education*, 176, 104358. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104358>.
- Cybercrime Convention. Verkhovna Rada of Ukraine. Document 994_575 (valid), current edition, ratified on 07.09.2005. Main source: Конвенція про кіберзлочинність | від 23.11.2001 (rada.gov.ua).
- Description of the framework of digital competence for the citizens of Ukraine. Main source: https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf.

- Diia. Digital Education. National online platform for developing digital literacy. Дія. Цифрова Освіта (diia.gov.ua)).
- Drushlyak, M. H., Semenog, O. M., Hrona, N. V., Ponomarenko, N. P., Semenikhina, O. B. (2022), Typology of internet resources for the development of youth's infomedia literacy, *ITLT*, 88 (2), 1–22.
- Europe's Digital Decade: digital targets for 2030. Europe's Digital Decade: digital targets for 2030 (europa.eu).
- European Commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Brussels, 17.1.2018. html (europa.eu).
- Fedorov, M. (2022). All basic information resources of Ukraine are being attacked from night to day – Ministry of Digital Affairs. Economic Truth. February 24, 2022. Main source: З ночі й досі атакують усі базові інформаційні ресурси України – Мінцифри | Економічна правда (epravda.com.ua).
- Glazunova, O. H., Sayapina, T. P., Kasatkina, O.M., Korolchuk, V. I., Voloshyna, T. V. (2021). Formation of digital security skills of future specialists in economics. *Information Technologies and Learning Tools*, 82(2), 93–108. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4308>.
- Havrilova, L. H., Topolnik, Y. V. (2017). Digital culture, digital literacy, digital competence as the modern educational phenomena. *Information Technologies and Learning Tools*, 61(5), 1–14. <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>.
- Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice : an analysis of frameworks*, Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2791/82116>.
- Kanishevska, L. (2022). Scientific and practical implementation of digitalisation of the educational process in modern conditions: Scientific report to the general meeting of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine “Scientific and Methodological Support for the Digitalisation of Education in Ukraine: State, Problems, Prospects”, November 18-19, 2022. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4224>.
- Kremen, V., Sysoieva, S., Bekh, I. and others. (2022). The concept of education of children and youth in the digital space. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*, 4(2), 1–30. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4206>.
- Kudlai, V. O. (2015). Digital competence of the individual in the context of development of information society. *Bulletin of Mariupol State University*, 10, 97–104.

- Morze, N., Bazeliuk, O., Vorotnikova, I., Dementiievska, N., Zakhar, O., Nanaieva, T., Pasichnyk, O., Chernikova, L. (2019). Description of educator's digital competence. *Electronic Scientific Professional Journal "Open educational e-environment of modern university"*, 1–53. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s39>.
- Nashynets-Naumova, A. Yu. (2012). The issue of insuring the information security of the enterprise. *Juridical Bulletin*, 3(24), 58–62.
- Nikolayev, Ye., Riy, H., Shemelynets, I. (2022). Within the foreign walls: how displaced universities overcome problems. *Vox Ukraine*. July 12, 2022.
- On the approval of the Higher Education Development Strategy for 2022–2032 Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 23, 2022. No 286-p.
- On the Decision of the National Security and Defense Council of Ukraine dated December 29, 2016 “On the National Security Doctrine of Ukraine”. Decree of the President of Ukraine No. 47/217.
- On the implementation plan of the Cybersecurity Strategy of Ukraine. Resolution of the National Security and Defense Council of Ukraine, dated December 30, 2021.
- On the Resolution of the National Security and Defense Council of Ukraine, dated May 14, 2021 “On the Cybersecurity Strategy of Ukraine”. Decree of the President of Ukraine No. 447/2021.
- On the Resolution of the National Security and Defense Council of Ukraine, dated May 14, 2021 “On the Cybersecurity Strategy of Ukraine”. Decree of the President of Ukraine No. 96/216.
- Onofriychuk, O. P. (2021). Economic security of business activity in conditions of the development of the digital economy: diss., Candidate of Economic Sciences. Academician Stepan Demianchuk International University of Economics and Humanities, Rivne, 252.
- Petrenko, L. M., Shevchenko, V. P., Zelikovska, O. O. (2020). Leveraging crowd-based technologies for education in it-students professional training. *Information Technologies and Learning Tools*, 76 (2), 213–235. <https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3378>.
- Petrenko, L. M. (2013). Training of the Head of Vocational Educational Institution for Analytic Activities: an Innovative Approach. *Science and Education*, 3, 124–128.
- Schinagl, S., Shahim, A., Khapova, S. (2022). Paradoxical tensions in the implementation of digital security governance: Toward an ambidextrous approach to governing digital security. *Computers & Security*, 122, 102903.

- Sultanova, L., Prokofieva, M. (2022). Digital security in higher education. *Adult education: theory, experience, prospects*, 21(1), 106–117. [https://doi.org/10.35387/od.1\(21\).2022.106-117](https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.106-117).
- Urdenko, O. H. (2021). Modeling and management of information security of the enterprise in the conditions of digital transformation: diss. Dr. of Phil., Kyiv National University of Economics named after Vadym Hetman, 280.
- Vuorikari, R, Punie, Y, Carretero Gomez, S., Van Den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model. EUR 27948 EN. Luxembourg (Luxembourg): *Publications Office of the European Union*; 2016. JRC101254.
- 



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Katarzyna Łukaszewska

ORCID ID: 0000-0002-3986-7731

DOSKONAŁOŚĆ ZRÓWNOWAŻONA. PERFEKCJONIZM MORALNY JAKO APROKSYMACJA

SUSTAINABLE PERFECTION.
MORAL PERFECTIONISM AS AN APPROXIMATION

СТАЛИЙ ПЕРФЕКЦІОНІЗМ.
МОРАЛЬНИЙ ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ЯК АПРОКСИМАЦІЯ

1. Wprowadzenie

Heroizm często wydaje się być koniecznym atrybutem perfekcjonizmu moralnego, podobnie, jak resentment, czy egotyczne zapatrzenie we własne poszukiwanie cnót moralnych. Niemniej jednak współcześnie rozumiana doskonałość etyczna może pozostawać inspirująco nieosiągalna i aproksymatywnie wystarczająca jednocześnie. Nie ma już dziś potrzeby postulowania idei wzoru, perfekcyjności w schemacie formalnym, a raczej powinno się to dziać w oparciu o aksjologiczne podstawy i świadomą, osobistą internalizację określonych wartości, będących najtrwalszym wyznacznikiem postawy etycznej. Charakter i miejsce doskonałości na przykład w pracy kompetencyjnej, w pracy z drugim człowiekiem, określa się ze względu na zdolność do wspólnotowego odbioru znaczenia ważnych wartości w życiu społecznym. Wartości takich w tej przestrzeni zawodowej jest całkiem sporo i to od stosunku do nich zależy w dużej mierze jakość kompetencji moralnych. Sądzę, że perfekcja nadal ma znaczenie dla aksjologicznych umiejętności bycia w świecie wartości, niemniej jednak rozumiana

nie jako zwińczenie ludzkich możliwości, a raczej jako motywator moralny. Doskonałość niedosłowna jest wyróżnikiem starań ludzi w kontekście celowości dążeń, a nie osiągalności. Nie chodzi o to, by postulować bezbłądność moralną, ale raczej potrzebę zbliżania się do wzorców, których zadanie nie polega przecież na stuprocentowej realizacji podobieństwa, co inspiracji i świadomym wyborze.

2. Podstawowe wyjaśnienia związane z perfekcjonizmem moralnym

Perfekcjonizm moralny zdecydowanie nie jest najpopularniejszym z proponowanych rozwiązań etycznych, ale głównie dlatego, że kojarzony jest dosłownie, jako zbieżność z doskonałością, zamiar zlania się czy wtopienia w strukturę z góry nieosiągalną, a więc i tym samym rodzącą tak często podkreślaną przy tej okazji frustrację. Dosłowność perfekcji przywołuje instrumentalizację, która spycha ludzkie cechy na plan dalszy i oczekuje od człowieka niemożliwego. Tymczasem samo dążenie do cnoty już nią w jakimś stopniu jest, na tym właśnie polega aproksymacja, przybliżanie się do celu, który nie będąc osiągalnym, nadal może inspirować i fascynować. To chyba nawet dużo mniej frustrujące, a bardziej znaczące, wiedzieć, że ważna jest nie tyle pogoń za niemożliwym, ile aspiracja do czegoś więcej, niż aktualność. Przecież „jednym z najistotniejszych faktów w życiu człowieka jest to, że on się rozwija, że się staje, że jest nieustannie w drodze, że można go pojmować jedynie dynamicznie” i tak naprawdę o tę dynamikę tutaj chodzi najbardziej (Grzywak-Kaczyńska, 1988, s. 15). Jeśli sądzimy, że perfekcjonizm jest archaizmem etycznym, to głównie dlatego, że statycznie, czy wręcz stagnacyjnie ujmujemy jego naturę. Doskonałość nie zamienia ludzi w posągi, ale uczy ich pracować nad sobą, by zmieniać się na lepsze, a nie na siłę.

„Przez perfekcjonizm rozumiem teorię etyczną, która zakłada teleologiczny schemat uzasadniania moralności” (Szutta, 2004, s. 74); jest to spojrzenie na moralną kondycję ludzką z perspektywy możliwości jej rozwoju. Przynależność do etyk teleologicznych oznacza, że „kryterium etyczne stanowi tu dążenie do jakiegoś najwyższego, ostatecznego celu” (Zegzuła-Nowak, 2008, s. 47). To, że dążeniowość, celowość, ukierunkowanie podkreślają etyczny walor starań oznacza, że moralnej sprawności można uczyć się tylko będąc w drodze do celów najwyższych. „Ogólnie rzecz biorąc perfekcjonizm propaguje pewne zbiory cech pozytywnie ocenianych (cnoty), do których osiągnięcia człowiek powinien dążyć” (Mlicki, 1988, s. 19). Powinność ta jest jednak oparta na internalizacji aksjologicznej, czyli uwewnętrznieniu sensu określonej wartości, która zobowiązuje do postępowania zgodnie z jej znaczeniem, jednak nie czyni tego siłą nakazu zewnętrznego, ale wewnętrznego. Wobec tego traktuję perfekcjonizm

jako świadomy wybór, by człowieczeństwo swe poznawać w modelu aspiracyjnym i aksjologicznie uzasadnionym. I choć doskonałość jest w jakimś stopniu rozumiana jako skończoność, finalność pewnego procesu, to przecież człowiek nie jest i nigdy nie może być w pełni „dokończony”. Jeśli chodzi o definicję doskonałości (perfekcyjności) to Władysław Tatarkiewicz zaproponował podział na trzy grupy: „(a) doskonałe jest to, co jest doprowadzone do końca przeto zupełnie, do czego nic już dodać nie można; (b) doskonałe jest to, co spełnia wszystkie właściwe sobie funkcje; (c) doskonałe jest to, co osiągnęło swój cel”, niemniej jednak to właśnie dynamizm i nieosiągalność celu stanowi w moim przekonaniu kluczowy walor perfekcjonizmu etycznego jako stanowiska podkreślającego znaczenie aproksymacji (Tatarkiewicz, 1976, s. 9–10). Doskonałość w wymiarze etycznym nie jest planem zamkniętym w określonych ramach. Autoedukacyjny walor dążenia do perfekcji podkreślony jest właśnie niemożnością uzyskania pełnej gratyfikacji na jakkolwiek pojmowanej mecie. W perfekcjonizmie chodzi o rozwijanie potencjalności człowieka, o podmiotową zmianę do trwałego wybierania w określony zasadami etycznymi sposób. Źródłem powinności zasad pozostaje jednak tutaj zawsze zinternalizowana wartość, a nie presja strachu czy zewnętrznego przymusu. Ani perfekcja jako taka, ani perfekcjonizm nie mogą być atrybutami odczłowieczającego radykalizmu wymagań. Kluczowy zarzut w stosunku do perfekcjonizmu dotyczy bowiem właśnie tej totalności wymagań czy też jakiejś apoteozy wysiłku – to nieprawda, że doskonałość ma być postrachem dla ludzkiej omyłności, jest raczej odwrotnie: niedościgłość perfekcji pozwala na ulgę od presji, która nie uznaje potknięć; dzięki aproksymatywnemu charakterowi, perfekcja nie postuluje konieczności stuprocentowego wyniku na skali dokonań, a raczej zaangażowania opartego na uznaniu autoedukacji za wartość, a rozwoju za atrybut człowieczeństwa.

3. Perfekcjonizm a człowiek

Oprócz zarzutu o nieadekwatność i nienaturalność perfekcjonizmu, często pojawia się też ten odnośnie egocentryczności i wręcz egoizmu tkwiącego za takim skupieniem się na własnej jakości bycia w świecie. Ze względu na ujęcie perfekcji w optyce autoedukacyjnej i rozwojowej nie mam takiej obawy: w przypadku perfekcjonizmu etycznego chodzi nie tyle o skupienie się na samym sobie, co na wartościach z punktu widzenia człowieka najbardziej kluczowych. Zresztą Maria Ossowska, także przestrzega przed „utożsamianiem perfekcjonisty z egoistą” (Ossowska, 1966, s. 360). Nawet jeśli czasem zdarza się tak, że „dążenie do doskonałości łatwo budzi poczucie wyższości i zadowolenia z siebie oraz pewność

siebie” (Tatarkiewicz, 1976, s. 41), to dzieje się tak zapewne wtedy, gdy doskonałość pojmowana jest w wymiarze pełnym, a poznać można ją jedynie całościowo albo wcale oraz kiedy nic poza nią nie jest dostatecznie istotne.

„Ten, kto chce być doskonały – powiadają przeciwnicy perfekcjonizmu – wszelki inny cel ma za względnie błahy, zamyka się w sobie, odcina się od innych, staje się obojętny na wszelkie nie-ja” (Tyburski, 1991, s. 51). Czasem faktycznie może się okazać, że nic prócz troski o siebie, nawet motywowanej etycznym rozwojem, przestaje być istotne. „Dostrzegana przez W. Łukaszewskiego tendencja do przeradzania się samodoskonalenia w postawę egoistyczną może się aktualizować w miarę tego, jak zmienia się cel i motywy samodoskonalenia, w miarę odchodzenia od zorientowania allocentrycznego, na rzecz autocentryzmu. Takie niebezpieczeństwo istnieje”, niemniej jednak tylko we wspomnianej wyżej sytuacji – gdy cel i motyw takiego działania zaczynają się zmieniać (Jankowski, 1999, s. 54). Jeśli celem jest perfekcja, a jestem nieidealny, to może to zasklepić we własnej pracy wewnętrznej. Tak samo jest w przypadku motywu – jeśli chodzi tylko o wyróżnienie, wyższość czy odróżnialność od innych, wtedy faktycznie można zacząć uważać siebie za pochopnie lepszego. Problem polega więc na tym, że instrumentalizujemy perfekcję do własnych celów, których ona wcale nie ma spełniać. Kwestią kluczową jest tu wobec tego świadomość – im jest jej mniej, tym bardziej automatycznie zaczynamy działać, nawet jeśli ze szlachetnych powodów.

4. O internalizacji jako wyróżniku umiarkowanego perfekcjonizmu

Perfekcjonizm jest jak najbardziej na miarę człowieka, o ile jednak zechcemy zauważyć, że w żadnej dziedzinie nie można mówić o pełnym sfinalizowaniu ludzkich możliwości, w etyce również. Problemy z perfekcją zaczynają się, gdy usiłujemy dowodzić, że doskonałość musi być albo nietkniętą ideą, albo nie powinno jej być wcale. Twierdzę, że z punktu widzenia etyki idea perfekcji spełnia swoją rolę nawet wtedy, jeśli uznamy, że nietkniętą ma pozostać. W moim podejściu kluczową dla świadomej troski o własną aproksymatywną drogę rozwoju pozostaje kwestia aksjologiczna, a konkretniej to, jak internalizacja wartości pozwala na świadomą troskę o etyczne możliwości działania człowieka w świecie. „Sam termin internalizacja został po raz pierwszy użyty w pracy F. C. Bartletta *Thinking*, wydanej w 1958 r. w Londynie. W pracy tej Bartlett, posługując się wynikami badań eksperymentalnych udowodnił względnie dużą niezależność procesów myślowych od czynności zewnętrznych (motorycznych). W ten sposób doszedł do wniosku, że informacje, które posiada człowiek – muszą podlegać wewnętrznej stratyfikacji i w zależności od stopnia ich akceptacji wpływają na

zachowanie się człowieka. Zjawisko to nazwał internalizacją (od łac. *internus* – wewnętrzny)” (Konstańczak, 2001, s. 86–87). Proces uznania określonej wartości za własną, przyswojenie jej sobie jest niepodważalnym i jednokierunkowym zjawiskiem włączenia istotności i sensu tejże wartości w stratyfikacyjną strukturę aksjologiczną człowieka. Jeżeli dzieje się tak, że wartość wpływa na człowieka na tyle, że on zaczyna ją rozumieć i włącza we własną hierarchię wartości, to wpływ ten jest wybitnie długotrwały i niezwykle ważny z punktu widzenia świadomości moralnej człowieka – powinność nie jest już nieczytelna w swym dotychczasowym wymiarze suchej normy moralnej, ale staje się oczywistą konsekwencją przyjęcia przez człowieka konkretnej wartości za swoją; a kiedy to wartość jest źródłem powinności moralnej, a nie nakaz, wtedy nie ma już potrzeby zewnętrznej kontroli, by samemu móc się kontrolować. „Dlatego za znanym amerykańskim psychologiem osobowości – Austinem Aronfrede przyjmuję, że internalizacja to uniezależnienie szeroko rozumianego zachowania człowieka – od zewnętrznych wzmocnień” (Konstańczak, 2001, s. 87). W ten sposób, gdy odniesiemy perfekcjonizm do zjawiska internalizacji aksjologicznej, zyskujemy szansę na to, by perfekcjonizm był nie tylko świadomym, ale i niezależnym od presji samej perfekcji rozwojem moralnych kompetencji człowieka. W perfekcjonizmie chodzi o rozwijanie potencjalności, nie o powierzchowną zgodność z zasadami; chodzi o zagwarantowanie podmiotowej zmiany w człowieku, dającej gotowość do trwałego wybierania w określony zasadami etycznymi sposób. Źródłem powinności zasad pozostaje jednak tutaj zawsze zinternalizowana wartość, a nie presja strachu czy zewnętrznego przymusu.

Można też oczywiście odwołać się do perfekcjonizmu Karola Wojtyły, który „kładzie nacisk na stawanie się człowieka lepszym przez każdy dobry czyn” (Wojtyła, 1991, s. 203); jednak nie o akcentowanie dobrego czynu chodzi mi najbardziej, ale o podkreślenie roli internalizacji jako poprzedzającej jakąkolwiek decyzyjność czy wolicjonalność. Dzięki temu zyskujemy przestrzeń dla autoedukacyjnych potrzeb człowieka i nawet w ujęciu perfekcjonizmu etycznego droga do aproksymatywnie pojętej doskonałości nie wydaje się wtedy żadną skrajnością. Nie tyle więc doskonałość, co doskonalenie jest zarówno na miarę wartości, którym służy, jak i na miarę człowieka, którego ma kształtować, a nie poniżać. Ambicji (także moralnej) można nie ufać, ale czym innym jest chęć bohaterskiego zawojowania własnej słabości, a czym innym świadoma praca nad rozwojem, który, jak sądzę, w dużej mierze na podłożu aksjologiczne. Perfekcjonizm wcale nie musi być wyrzeczeniowy, choć na pewno jest selektywny, ale działa tu taka sama zasada, jak przy wyborze wartości – jedne są mniej, drugie bardziej warte wyboru. Nie chodzi ani o to, aby korzystać ze wszystkiego, ani też, by ze wszystkiego

rezygnować. Pewne wybory służą po prostu naszej kondycji moralnej, a inne nie. Odróżnianie jednych od drugich jest kwestią wprawy, intuicji i ćwiczeń. Aspiracje perfekcjonistyczne nie są ponurą konsekwencją niedostateczności własnej osoby, ale dotyczą człowieka, który chce się rozwijać w tym, co robi, czy to zawodowo czy prywatnie. Twierdzą więc, że „samodoskonalenie bowiem może być też rezultatem i wyrazem internalizacji moralnej wartości człowieka, (...) i zmierzać do w miarę pełnej ich realizacji w wymiarze własnej osoby. (...) Nie musi więc potęgować izolacji jednostki w społeczeństwie, ani tym bardziej rozwijać roszczeniowego stosunku do innych ludzi” (Jankowski, 1999, s. 54). Jeśli perfekcjonizm jest chorobliwy, to dlatego, że jest przesadzony i zatracą miarę stosownej jego adaptacji. Dążenie do doskonałości nie promuje potrzeby bycia nieomylnym. Kto się doskonali nie rości sobie pretensji do bezbłędności, a jedynie daje wyraz praktycznych potrzeb człowieka, który, jakby to mógł ująć Sokrates, skoro wie, jest zobowiązany za tą wiedzą podążać. Internalizacja jest bowiem zjawiskiem silnym, jednokierunkowym z punktu widzenia świadomości; nie sposób zapomnieć tego, co nas od środka kształtuje, a tak działa uwewnętrzniona wartość. A poza tym pojawia się tu coś oczywistego, naturalnego wręcz: „sam przecież jestem dla siebie najbliższym tworzywem i ten właśnie fakt stwarza szczególnie powołanie do zajęcia się samym sobą” w pierwszej kolejności (Tyburski, 1991, s. 52). Kolejność jest bowiem taka, że najpierw należałoby zająć się kondycją naszą własną, zanim zacniemy rościć sobie pretensje do znajomości świata i zamiaru wprowadzania weń jakichś zmian. Przecież „doskonalenie świata przez kogoś, kto nie dba o wartość swą własną, sprawia wrażenie absurdu” (Elzenberg, 1963, s. 263), i nie chodzi tu o przesadną pewność siebie, ale o zdroworozsądkową kolejność aksjologiczną. Poza tym to właśnie „dojrzałość wewnętrzna objawia się dążeniem do osiągnięcia doskonałości w swoim życiu i postępowaniu, do przyjmowania odpowiedzialności za siebie i innych. Jest stanem ducha, obejmującym określony system wartości, który aktywnie chce osiągnąć jednostka, uczestnicząc świadomie w procesach wychowania i samowychowania” (Żuk, 2016, s. 22).

5. Perfekcjonizm a dojrzałość i autonomia

W dążeniach perfekcjonistycznych ważna jest autonomia – nie są one zbieżne z narzucaniem człowiekowi określonej optyki patrzenia na siebie, ale podlegają samodzielności wyboru przez podmiot moralny. Dojrzałość moralna zaś polega na tym, że to nie presja zewnętrzna, ale wewnętrzna potrzeba jest motorem dla chęci zmiany. Poza tym w perfekcjonizmie tkwi zrozumienie dla potrzeby uczenia się przez całe życie: „Postawa perfekcjonistyczna stanowi zapewne ważny czynnik

wyzwalający dążenia autoedukacyjne. Postawa ta przejawia się, z jednej strony, do najlepszego, jak to tylko jest możliwe w danych warunkach, wykonania podejmowanych zadań o uznanej społecznie przydatności lub związanych z realizacją osobistych zainteresowań, a po drugie, co ma z reguły związek z tym pierwszym, ciągłego doskonalenia siebie samego (samodoskonalenia)” (Jankowski, 1999, s. 176). Nikt nie oczekuje chyba, że człowiek będzie dzięki temu idealny, bo takie podejście faktycznie może zasklepić człowieka w jego własnych oczekiwaniach czy egoistycznie zaakcentowanych celach. Aproksymatywne rozumienie doskonałości sprzyja postrzeganiu jej w kategoriach drogi, procesu, aspiracji, a samodoskonalenia – jako rodzaju uwewnętrznionej potrzeby pracy nad sobą. Dysharmonia między wiedzą a praktyką zawsze obarczona jest hipokryzją moralną. Tymczasem postawa perfekcjonistyczna jest zbieżnością myśli z życiem, a to możliwe jest jedynie dzięki internalizacji aksjologicznej. Podporządkowanie działań wiedzy o ich słuszności powoduje, że postawa samodoskonaląca staje się wyborem zgodnym z przyjętym sposobem patrzenia na rzeczywistość i to zarówno w kontekście osobistych zadań, jak i tych wynikających z udziału w życiu społecznym. Dojrzała postawa autoedukacyjna nie alienuje, a „u podłoża jej kształtowania leży internalizacja wartości perfekcjonistycznych (doskonałości) i czerpanie satysfakcji z realizowania tej wartości w całokształcie swojego życia. Zatem definiowanie wartości perfekcjonistycznych przez odwołanie się do stosowania jako kryterium oceny rzeczywistości kategorii doskonałości osobistej, wydaje się zawężeniem, gdyż pomija ów składnik behawioralny i opiera się na samym uznaniu tej wartości w autodeklaracji. Perfekcjonizm ucieleśnia się przede wszystkim w działaniach i ich wynikach – wytworach, zatem ich rozpoznanie z zastosowaniem kryterium perfekcjonizmu prowadzi dopiero do obiektywizacji obrazu przysługującej jednostce takiej cechy i jego odczuwania przez nią jako wartość” (Jankowski, 1999, s. 176). Cóż znaczyłaby umiejętność rozwoju i samokształcenia, gdyby budowała wyłącznie gmach własnej satysfakcji z poczynionych postępów? Aproksymacja w doskonałości jest wyznacznikiem jej dojrzałego rozumienia – nikt nie jest doskonały, a chcieć można być tylko doskonalącym się. Rozwój, kształtowanie siebie, „cała szeroko pojęta edukacja, a w konsekwencji także autoedukacja, jako równoległy i komplementarny proces, tworzący jednostce dodatkową i niepowtarzalną szansę pełnego i twórczego rozwoju, (...) jest identyfikowana jako urzeczywistnienie osobowości”, a nie przeczenie jej, nie opresyjne zapieranie się własnej omylnej naturze czy też działanie wbrew niej samej (Jankowski, 1999, s. 189–190). Samodoskonalenie to proces, w którym od wiedzy ważniejsze jest zrozumienie; zrozumieć wartość to uznać ją w swoim życiu, a nie tylko znać.

6. Podsumowanie

Perfekcjonizm jest wysiłkiem, ale nie na tyle trudnym i abstrakcyjnym, żeby porzucać jego znaczenie (albo i samą nazwę) ze względu na nieprzystawanie do możliwości człowieka. W perfekcji nie chodzi o bezbłądność etyczną, ale znaczenie prób, jakie podejmuje się z myślą o potrzebie nieustannej zmiany. Perfekcjonizm nie pozwala się cofać, jest ukierunkowaniem w dużej mierze aksjologicznym – normy moralnej pilnuje powinności, ale dojrzały moralnie człowiek nie działa powodowany strachem przed karą, ale ze względu na silnie uwewnętrznioną, zinternalizowaną wartość, która nie pozwala robić czegoś wbrew sobie. Jeśli ktoś przyswoił wartość, to znaczy, że uczynił ją swoją i rozpoznaje ją teraz jako własną. To zmienia całkowicie perspektywę nacisku moralnego od przymusu do autentycznej powinności opartej na wartościach. Stąd pomysł zrównoważonego perfekcjonizmu jako szansy dla aksjologicznego uzasadniania tego zjawiska. Perfekcjonizm etyczny nie jest tylko teoretyczną koncepcją, a przynajmniej nie powinien być. W doskonałości tkwić może, a nawet powinna, specyficzna doza harmonii, rodzaj zrównoważonego realizmem oczekiwania. Coś w rodzaju praktycznego idealizmu – nietracącego z oczu celu, ale i nieprzeczącego samemu człowiekowi. Wynika z tego, że potrzeba umiaru dotyczy także przestrzeni samodoskonalenia człowieka. Rozsądnie dążyć do perfekcji jest to dziś wyzwanie głównie ze względu na przejawienia wynikające z braku umiarkowania. Istnieje jak sądzę potrzeba zrównoważonego aspirowania do doskonałości, której sens polega raczej na stopniowości celu, niż na jego zrealizowaniu. Współczesny wymiar perfekcjonizmu jako teoria etyczna możliwy jest głównie w symbiozie z pedagogiką i psychologią człowieka. Nie chodzi o wzbudzenie poczucia winy z powodu nieprzystawania do wzorca, ani też o frustrację spowodowaną nieosiągalnością tego, co zamierzone. To właśnie aproksymacja w doskonałości stanowić powinna podstawę dla kształtowania moralnych kompetencji. Aksjologiczne uzasadnienie takiego spojrzenia na perfekcjonizm pozwala uznać zarówno potknięcie, jak i etyczną doniosłość jako cechy typowo ludzkie. Nieadekwatność perfekcjonizmu wypływa w dużej mierze z przesadnie dosłownego jego odbioru. Nie tylko harmonia może być doskonałością – doskonałość także może być harmonią. Nie tylko więc w równowadze tkwi doskonałość, ale także i perfekcji może być zawarta równowaga.

STRESZCZENIE: Artykuł podejmuje problem perfekcjonizmu moralnego jako elementarnego składnika samokształcenia. Główne założenie mówi o aksjologicznie uwarunkowanym pochodzeniu potrzeby samorozwoju, a konkretnie o procesie internalizacji wartości jako kluczowym dla

poprawnego rozumienia sensu perfekcjonizmu, który poprawnym może być jedynie w wymiarze aproksymatywnym. Doskonałość ma bowiem znaczenie dla autoedukacji tylko jako plan doskonalenia siebie, a nie pozyskania pełni perfekcji. Zarzuty najczęściej formułowane pod adresem perfekcjonizmu wynikają głównie z przesadnie dosłownego traktowania samej idei doskonałości. Jeżeli więc perfekcjonizm moralny ma mieć walor autoedukacyjny powinien opierać się na aproksymatywnym charakterze i zrównoważonym podejściu do tego, czym ta specyficznie osiągalna przez człowieka doskonałość w ogóle jest. Jej walor wynika zarówno z dążeń i aspiracji, jak i świadomości, że teleologiczność etyczna nie musi postulować pełnego zwieńczenia; już w przybliżaniu się do celu często znajduje się najistotniejsze artefakty świadczące o jakości tego celu.

SŁOWA KLUCZOWE: perfekcjonizm moralny, internalizacja aksjologiczna, aproksymacja, doskonałość.

ABSTRACT: The article addresses the problem of moral perfectionism as an elementary component of self-education. The main assumption talks about the axiologically conditioned origin of the need for self-development, and specifically about the process of internalization of values as crucial for the correct understanding of the meaning of perfectionism, which can only be correct in the approximate dimension. Perfection is important for self-education only as a plan for perfecting oneself, not for achieving full perfection. The most common accusations against perfectionism result mainly from an overly literal approach to the idea of perfection itself. Therefore, if moral perfectionism is to have an self-educational value, it should be based on an approximative character and a balanced approach to what this specifically achievable by man perfection actually is. Its value results from both strivings and aspirations, as well as the awareness that ethical teleology does not have to mean full completion; Already in getting closer to an objective, one often finds the most important artifacts proving the quality of that objective.

KEYWORDS: moral perfectionism, axiological internalization, approximation, perfection.

АНОТАЦІЯ: У статті розглядається проблема морального перфекціонізму як елементарної складової саморозвитку. Основна передумова полягає в тому, що потреба в саморозвитку має аксіологічне походження, а саме процес інтеріоризації цінностей як центральний для правильного розуміння сенсу перфекціонізму, що може бути правильним лише в його приблизному вимірі. Дійсно, перфекціонізм має відношення до самовиховання лише як орієнтир для самовдосконалення, а не для набуття повної досконалості. Звинувачення, які найчастіше лунають на адресу перфекціонізму, випливають здебільшого з надто буквального трактування самої ідеї досконалості. Таким чином, якщо моральний перфекціонізм має самоповчальну цінність, то він повинен ґрунтуватися на приблизному характері та збалансованому підході до того, що таке ця специфічно людська досконалість загалом. Його валентність впливає як з прагнень і устремлень, так і з усвідомлення того, що етична телеологія не обов'язково постулює повну кульмінацію; вже в наближенні до мети часто можна знайти найбільш значущі артефакти, які свідчать про якість цієї мети.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: моральний перфекціонізм, аксіологічна інтералізація, апроксимація, досконалість.

Bibliografia

- Elzenberg, H. (1963). *Kłopot z istnieniem*. Znak.
- Grzywak-Kaczyńska, M. (1988). *Trud rozwoju*. Instytut Wydawniczy PAX.
- Jankowski, D. (1999). *Autoedukacja wyzwaniem współczesności*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Konstańczak, S. (2001). *Internalizacja wartości moralnych*. Pomorska Akademia Pedagogiczna w Słupsku.
- Mlicki, M. K. (1988). *Świadome człowieczeństwo*. Nasza Księgarnia.
- Ossowska, M. (1966). *Podstawy nauki o moralności*. PWN.
- Szutta, N. (2004). Status współczesnej etyki cnót. *Diametros*, 1, 70–84.
- Tatarkiewicz, W. (1976). *O doskonałości*. *Wybrane eseje*. Instytut Wydawniczy Daimonion.
- Tyburski, W. (1991). Etyka perfekcjonizmu Henryka Elzenberga. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Filozofia*, 12(228), 43–54.
- Wojtyła, K. (1991). W poszukiwaniu podstaw perfekcjonizmu w etyce. W: T. Styczeń i J.W. Gałkowski i A. Rodziński i A. Szostek (red.), *Zagadnienia podmiotu moralności* (s. 203–212). TN KUL.
- Zegzuła-Nowak, J. (2008). Człowiek w ujęciu perfekcjonistycznej myśli etycznej Henryka Elzenberga. *Humanum*, 2, 48–64.
- Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Wydawnictwo UMCS.

Janusz Miąso

ORCID ID: 0000-0002-2055-0152

NOWY MODEL PERSONALISTYCZNEJ EDUKACJI EKOLOGICZNEJ – INSPIRACJA FRANCISZKA – W PRZESTRZENI DEZINTEGRACJI I INTEGRACJI SPOŁECZNEJ W SPOŁECZEŃSTWACH KONSUMPCJONISTYCZNYCH

A NEW MODEL OF PERSONALISTIC ECOLOGICAL EDUCATION –
FRANCISZEK'S INSPIRATION IN THE SPACE OF SOCIAL DISINTEGRATION
AND INTEGRATION IN CONSUMERIST SOCIETIES

НОВА МОДЕЛЬ ПЕРСОНАЛІСТИЧНОЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ,
НАТХНЕННА ФРАНЦИСКОМ, У ПРОСТОРИ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗІНТЕГРАЦІЇ
ТА ІНТЕГРАЦІЇ В СПОЖИВАЦЬКИХ СУСПІЛЬСТВАХ

*...stawanie w pogodzie ducha przed tym co istnieje, choćby tego było niewiele,
otwiera nam znacznie większe szanse na zrozumienie i spełnienie osobiste...'
(Franciszek, Laudato Si, s. 199)*

1. Wprowadzenie

Papież Franciszek¹ podejmując potężne wyzwania związane z kryzysem ekologicznym i co super ważne jako kryzysem ludzkim i społecznym (zob. Zybortowicz, 2022) a zarazem ekonomicznym, wynikającym głównie z obsesji konsumpcji,

¹ W następnej części artykułu ośmielam się korzystać z samego imienia Papieża Franciszka i pragnę nadmienić, iż pozostaję w wielkim szacunku dla jego Osoby, a jest to zabieg czysto metodologiczny.

na co zwraca uwagę także wielu ekspertów i myślicieli (Szmyd, 2015)², mocno motywuje do zobaczenia innego alternatywnego modelu życia ludzkiego i społecznego jaki proponuje duchowość chrześcijańska, gdzie sposób rozumienia jakości życia zachęca do kontemplatywnego stylu życia, zdolnego do głębokiej radości, unikając obsesji na tle konsumpcji. Ważne jest, jego zdaniem, podjęcie dawnego nauczania, obecnego w różnych tradycjach religijnych a także w Biblii. Chodzi o przekonanie, że „mniej znaczy więcej”. Rzeczywiście, nieustanne gromadzenie możliwości konsumpcji rozprasza serce, uniemożliwiając docenienie wszystkiego i każdej chwili, co staje się coraz większym problemem wielu ludzi. Natomiast stawanie w pogodzie ducha przed tym, co istnieje, choćby było tak niewiele, otwiera nam znacznie większe szanse na zrozumienie i spełnienie osobiste, motywuje znamienne Franciszek. Duchowość chrześcijańska, jak i zapewne wiele innych duchowości mądrościowych, proponuje rozwój wstrzemięźliwości i zdolności radowania się, mając niewiele. To powrót do prostoty, która pozwala nam się zatrzymać i docenić to, co małe i dziękować za możliwości, jakie daje życie, nie przywiązując się do nich ani nie smucąc z powodu tego, czego nie posiadamy. Wymaga to unikania panowania i gromadzenia samych tylko przyjemności (Franciszek, 2015, s. 199; zob. Pinker, 2015).

2. Przyspieszenie...

W pierwszym rozdziale encykliki *Laudato Si*, pełnej troski o ekologię, Franciszek trafnie i z głęboką troską pyta „co się dzieje w naszym domu” i trafnie diagnozuje, iż nieustannie wzrastająca szybkość przemian ludzkości i naszej planety łączy się dziś z intensyfikacją rytmu życia i pracy – z przyspieszeniem (zob. Toffler, 1998). Choć zmiany należą do dynamiki złożonych systemów, prędkość, jaką im narzucają ludzkie działania, kontrastuje dziś z naturalną powolnością ewolucji biologicznej (zob. Postman, 1995). Dołącza się do tego problem, iż cele tych szybkich i ciągłych zmian niekoniecznie są zorientowane na dobro wspólne i ludzki rozwój, zrównoważony i integralny. Zmiana jest czymś pożądanym, ale budzi niepokój, kiedy prowadzi do degradacji świata i jakości życia znacznej części ludzkości. Technologia powiązana z finansami, aspirująca do bycia jedynym rozwiązaniem problemów, w rzeczywistości nie jest w stanie dostrzec tajemnicy różnorodnych powiązań istniejących między ludźmi, przyrodą i rzeczami

² Wielu ekspertów, psychologów, pedagogów, nauczycieli, w wielu raportach bije na alarm w kwestii tendencji depresyjnych i suicydalnych, szczególnie młodych ludzi, aż po najmłodszych.

i z tego względu niekiedy rozwiązuje jeden problem, tworząc kolejne, konstatuje znamienne Franciszek (Franciszek, 2015, s. 39–40).

Francis Fukuyama w znamiennie brzmiącej książce „Wielki wstrząs”, gdzie bardzo wnikliwie i wielowymiarowo analizuje historycznie i aktualnie zarazem przyczyny i skutki aktualnego wielkiego wstrząsu, podejmując ogromną skalę trudności, które nadziejogenni eksperci określają czasem jako „twórcze zniszczenie” próbuje zobaczyć także szanse i stwierdza, iż istnieje także jasna strona tego medalu, a mianowicie porządek społeczny poddany niszczącym wstrząsom przejawia skłonność do ponownej odbudowy i wiele wskazuje na to, że z taką sytuacją mamy dzisiaj do czynienia. Nic w tym dziwnego a powód jest prosty – ludzie są z natury istotami społecznymi, a ich najbardziej podstawowe popędy i instynkty popychają ich do stanowienia zasad moralnych, które tworzą spoiwo wspólnego życia. Ludzie są również z natury istotami racjonalnymi a racjonalność pozwala im na tworzenie obszarów spontanicznej współpracy. Naturalnym stanem człowieka nie jest „wojna wszystkich przeciw wszystkim”, ale raczej społeczeństwo obywatelskie, gdzie istnienie całego szeregu zasad moralnych tworzy ład i porządek indywidualny i społeczny. Co więcej, mocno argumentuje Fukuyama, wymienione stwierdzenia są udokumentowane ogromną ilością najnowszych badań prowadzonych przez nauki biologiczne: tak odległe od siebie dyscypliny jak neurofizjologia, genetyka behawioralna, biologia ewolucyjna, jak również biologicznie zorientowane nurty psychologii i antropologii (zob. Pinker, 2015). Powstawanie porządku społecznego nie w wyniku działania hierarchicznej a zarazem ustanawiającej hierarchię władzy politycznej czy religijnej, lecz w rezultacie samoorganizacji zdecentralizowanych jednostek, jest jednym z najbardziej interesujących i najważniejszych odkryć intelektualnych naszych czasów, trafnie i inspirująco konstatuje Fukuyama, z czym osobiście całkowicie się zgadzam (Fukuyama, 2000, s. 15–16).

Bardzo interesującą kwestię podpowiada dalej profesor Fukuyama, analizuje to co się udało i co się nie udało w życiu społecznym i trafnie akcentuje, iż dziś wiemy, iż w nowym typie społeczeństwa, jakim jest społeczeństwo informacyjne, ani rządy, ani wielkie przedsiębiorstwa nie będą się opierać wyłącznie na formalnych, urzędowych zasadach organizacji grup ludzkich, ale będą musiały władzę decentralizować i delegować, polegając na samoorganizacji pracowników, nad którymi mają tylko nominalny nadzór. Warunkiem koniecznym życia społecznego i takiej samoorganizacji są i będą zinternalizowane zasady postępowania, co wskazuje, że świat XXI wieku będzie w dużej mierze polegał na nieformalnych normach. Tak więc, choć przejście do społeczeństwa informacyjnego wstrząsnęło normami społecznymi, z których wiele uległo zniszczeniu, nowoczesne

społeczeństwo informacyjne, technologiczne nie poradzi sobie bez nich i będzie miało istotne i super ważne powody, by je tworzyć i o nie dbać, konstatuje pozytywnie Profesor (Fukuyama, 2000, s. 16).

3. Relatywizm praktyczny

Jako jedną z kolejnych potężnych przyczyn aktualnych trudności w ekologii integralnej Franciszek widzi w relatywizmie praktycznym, gdzie wypaczony antropocentryzm stwarza przestrzeń dla wypaczonego stylu życia. Praktyczny relatywizm, charakteryzujący naszą epokę, jest jego zdaniem jeszcze bardziej niebezpieczny od relatywizmu doktrynalnego. Kiedy bowiem istota ludzka stawia samą siebie w centrum, to w ostateczności da absolutny priorytet temu, co jest doraźnie wygodne, a cała reszta staje się względna. Dlatego powinno zwrócić naszą uwagę to, że wraz z wszechobecnością paradygmatu technokratycznego i uwielbienia nieograniczonej ludzkiej władzy rozwija się w ludziach relatywizm i wszystko staje się bez znaczenia, jeśli nie służy ich własnym bezpośrednim interesom. Jest w tym pewna logika, która pozwala nam zrozumieć, jak wzajemnie wzmacniają się różne postawy, które powodują jednocześnie degradację środowiska naturalnego i społecznego (Franciszek, 2015, s. 122).

Kultura relatywizmu, jak mocno i trafnie diagnozuje Franciszek, jest tą samą patologią, która pobudza daną osobę do wykorzystywania innej i potraktowania jej jedynie jako przedmiotu, zmuszając ją do pracy przymusowej lub sprowadzając do niewolnictwa za długi. Jest to ta sama logika, która prowadzi do porzucenia osób starszych, które nie służą naszym interesom, czy do wykorzystywania seksualnego dzieci. Jest to także logika wewnętrzna tych, którzy mówią: <pozwołmy, by niewidzialne siły rynku uregulowały gospodarkę, ponieważ ich szkodliwy wpływ na społeczeństwo i przyrodę jest nieunikniony>. Jeśli nie ma żadnych prawd obiektywnych ani stałych zasad, poza zaspokojeniem własnych aspiracji i doraźnych potrzeb, jakie ograniczenia może mieć handel ludźmi, organizacje przestępcze, przemyt narkotyków, handel „krwawymi diamentami” czy skórami zwierząt zagrożonych wyginięciem? Czyż to nie ta sama logika relatywistyczna usprawiedliwia handel organami ludzi ubogich, aby je sprzedać czy wykorzystać do badań, lub odrzucenie dzieci, ponieważ nie odpowiadają życzeniom swoich rodziców? Chodzi o tę samą logikę „użyj i wyrzuć”, generującą wiele odpadów jedynie z powodu nieuporządkowanego pragnienia konsumowania więcej niż faktycznie potrzeba. Dlatego nie możemy myśleć, motywuje Franciszek, iż programy polityczne lub moc prawa wystarczą, aby zapobiec zachowaniom szkodzącym środowisku, ponieważ gdy deprawuje się kultura i nie uznaje się już żadnej

prawdy obiektywnej lub powszechnie obowiązujących zasad, przepisy prawne będą rozumiane jedynie jako narzucone arbitralnie i jako przeszkody, których trzeba uniknąć, konstatuje boleśnie Franciszek (zob. Furmanek, 2022, s. 123–124).

Alvin Toffler w bardzo dobrych analizach i motywujących do myślenia diagnozach akcentuje znamienne, iż szybko wkraczamy w epokę krótkotrwałych produktów wykonywanych krótkotrwałymi metodami w celu zaspokojenia krótkotrwałych potrzeb. W ten sposób przepływ rzeczy przez nasze życie staje się jeszcze bardziej szalony. Stoimy w obliczu rosnącego napływu przedmiotów przeznaczonych do wyrzucania po jednorazowym użyciu, nietrwałej architektury, wynajmowanych dóbr i artykułów pierwszej potrzeby przeznaczonych na niemal natychmiastową śmierć. Silne naciski płynące z tych wszystkich kierunków prowadzą do tego samego celu – nieuniknionej przemijalności stosunków między ludźmi a rzeczami (Toffler, 1998, s. 79–80).

4. Nowy model personalistycznej edukacji ekologicznej Franciszka (zob. Bartnik, 2000)

Franciszek stawia mocną, jasną i bardzo inspirującą tezę ekologiczną i nazywa ją „ludzka ekologia życia codziennego”, gdzie podkreśla z mocą, iż aby można było mówić o **prawdziwym rozwoju**, trzeba się upewnić, czy dochodzi do integralnej poprawy jakości ludzkiego życia, co wiąże się z analizą przestrzeni, w której żyją ludzie (Pinker, 2015)³. Otaczające nas środowisko wpływa na nasz sposób patrzenia na życie, odczuwania i działania. Równocześnie w naszym pokoju, domu, w miejscu pracy czy w dzielnicy wykorzystujemy środowisko, aby wyrazić swoją tożsamość. Staramy się dostosować do otoczenia, a kiedy jest ono nieuporządkowane, chaotyczne lub skażone akustycznie czy wizualnie, to nadmiar bodźców (zob. Goleman, 2014), wystawia na próbę nasze usiłowania, by rozwijać tożsamość zintegrowaną i szczęśliwą (Franciszek, 2015, s. 142–143).

Dziś analiza problemów środowiskowych, mocno podkreśla Franciszek, jest nierozzerwalnie związana z analizą sytuacji człowieka, rodziny, pracy, kontekstu urbanistycznego oraz co bardzo ważne, relacji każdej osoby przede wszystkim z samym sobą, co nie pozostaje bez wpływu na pewien sposób kontaktu z innymi i ze środowiskiem (zob. Gergen, 2009). Istnieje interakcja pomiędzy ekosystemami a różnymi światami społecznych odniesień, a zatem po raz kolejny okazuje się, że całość jest ważniejsza niż część, motywująco konstatuje Franciszek (Franciszek, 2015, s. 138).

³ Autorka, światowej sławy ekspertka, psycholożka, przywołuje i analizuje także miejsca na świecie, gdzie ludzie najdłużej żyją i ciekawy aspekt bezcennych relacji międzyludzkich.

W innym fragmencie tej niezwykle motywującej encykliki Franciszek przypomina o mądrym holizmie, iż wszystko jest ze sobą powiązane i jeśli człowiek ogłasza siebie jako niezależnego od rzeczywistości i staje się władcą absolutnym, kruszy się sama podstawa jego istnienia, ponieważ zamiast pełnić rolę współpracownika Boga w dziele stworzenia, człowiek zajmuje Jego miejsce i w końcu powoduje bunt natury.

Sytuacja ta prowadzi nas do nieustannej schizofrenii, wypływającej z egzaltacji technokratycznej, trafnie diagnozuje Franciszek, która nie przyznaje innym istotom właściwej im wartości, aż po odmowę jakiegokolwiek szczególnej wartości istocie ludzkiej (zob. Franciszek, 2020). Nie można jednak pomijać człowieczeństwa. Nie da się utworzyć nowej relacji z naturą bez odnowionego człowieka. Nie ma ekologii bez właściwej antropologii (zob. Franciszek, 2013). Gdy OSOBA LUDZKA uważana jest jedynie za jakiś kolejny byt pośród innych, pochodzący jakby z gry losowej lub fizycznego determinizmu, powstaje zagrożenie, że świadomość odpowiedzialności ulegnie w sumieniach osłabieniu. Wypaczony antropocentryzm nie musi koniecznie ustępować miejsca jakiemuś biocentryzmowi, bo oznaczałoby to dokładanie nowego nieładu, który nie tylko nie rozwiąże problemów, ale przysporzy nowych. Nie można wymagać od człowieka zaangażowania w świat, jeśli nie uznaje się i nie podkreśla równocześnie jego szczególnych zdolności poznawania, woli, wolności i odpowiedzialności.

Franciszek (2020) akcentuje równocześnie bezcenną wartość relacji międzyludzkich i stwierdza, iż jeśli aktualny kryzys ekologiczny jest ujawnieniem się lub zewnętrznym przejawem kryzysu etycznego, kulturowego i duchowego nowoczesności, to nie możemy ludzię się uzdrowieniem naszych relacji z przyrodą i środowiskiem naturalnym bez uzdrowienia wszystkich podstawowych relacji międzyludzkich. Gdy myśl chrześcijańska domaga się podkreślenia szczególnej wartości człowieka, ponad innymi stworzeniami, daje wówczas podstawę, by dowartościować każdą osobę ludzką, a w ten sposób pobudza do uznania innych. Otwarcie na „ty”, zdolne do poznania, umiłowania i dialogu, jest nadal wielką szlachetnością człowieka. Dlatego też właściwa relacja z rzeczywistością stworzoną nie wymaga osłabienia wymiaru istoty ludzkiej a także jej wymiaru transcendentnego, jej otwartości na Boże „Ty”. Nie można bowiem proponować relacji ze środowiskiem, pomijając relacje z innymi ludźmi. Byłby to romantyczny indywidualizm ukryty pod maską ekologicznego piękna i duszącego zamknięcia się w immanencji, bardzo trafnie i wnikliwie diagnozuje i akcentuje Franciszek.

Równocześnie Franciszek z mocą mobilizuje, do opracowania nowej syntezy, pewnie koniecznej, która przezwycięży fałszywe dialektyki minionych wieków. Chrześcijaństwo bowiem, pozostając wierne swojej tożsamości i otrzymanemu od Jezusa Chrystusa skarbowi prawdy, nieustannie na nowo formułuje swoją myśl

i nieustannie wypowiada się na nowo w dialogu z nowymi sytuacjami historycznymi, pozwalając, by na nowo rozkwitała jego odwieczna nowość, konstatuje optymistycznie (Franciszek, 2015, s. 119–122).

5. Nowe a zarazem pogłębione podejście do pracy ludzkiej

Franciszek przypomina, iż człowiek jest twórcą całego życia gospodarczo – społecznego, jego ośrodkiem i celem. Jednakże kiedy człowiek traci zdolność do kontemplacji i poszanowania, powstają warunki, w których sens pracy ulega wypaczeniu (zob. Furmanek, 2022). Należy zawsze przypominać, że człowiek jest zdolny w dziedzinie doczesnej polepszać swoją dolę, iść drogą postępowania moralnego, rozwijać wartości duchowe. Praca powinna być miejscem tego rozwoju osobistego, kiedy w grę wchodzi wiele wymiarów życia: kreatywność, prognozowanie przyszłości, rozwój umiejętności, realizacja wartości, komunikacja z innymi a ponad wszystko postawa uwielbienia Boga. Z tego względu globalne realia społecznego współczesnego świata, poza wąskimi interesami biznesu i wątpliwą racjonalnością ekonomiczną, wymagają, aby dążono do osiągnięcia – uznanego za priorytetowy – celu – jakim jest dostęp wszystkich do pracy (Franciszek, 2015, s. 126).

Jesteśmy powołani do pracy od chwili naszego stworzenia, przypomina motywująco Franciszek i nie należy dążyć do tego, aby postęp technologiczny zastępował coraz bardziej ludzką pracę, przez co ludzkość doprowadziłaby do wyrządzenia szkody sobie samej. Praca jest koniecznością, częścią sensu życia na tej ziemi, sposobem dojrzewania, ludzkiego rozwoju i osobistego spełnienia. Prawdziwym celem powinno być zawsze umożliwienie człowiekowi, każdemu, godnego życia przez pracę. Jednak orientacja gospodarki spowodowała pewien rodzaj ulepszeń technicznych, mających na celu obniżenie kosztów produkcji poprzez zmniejszenie liczby miejsc pracy i zastąpienie ich maszynami. Jest to kolejny sposób, w jaki działania człowieka mogą obrócić się przeciwko niemu. Redukcja zatrudnienia ma także negatywny wpływ na sferę ekonomii ze względu na postępującą erozję kapitału społecznego, czyli całego zespołu relacji zaufania, wiarygodności i poszanowania reguł, nieodzownych w każdym współżyciu obywatelskim. Ostatecznie koszty ludzkie zawsze są także kosztami ekonomicznymi, a złe funkcjonowanie ekonomii zawsze pociąga za sobą również koszty ludzkie, bardzo trafnie i przezornie przypomina Franciszek. Zaprzeszanie inwestowania w ludzi, aby uzyskać większy natychmiastowy dochód, jest najgorszym interesem dla społeczeństwa (zob. Zybortowicz, 2022).

Franciszek dalej trafnie diagnozując słabości współczesnej makroekonomii i „wolnego rynku”, mocno motywuje do przedsiębiorczości, będącej szlachetnym

powołaniem zmierzającym do wytwarzania bogactwa i udoskonalania świata dla wszystkich, która może być owocnym sposobem promowania regionu, w którym zlokalizowane są jej działania, zwłaszcza jeśli przyjmuje, że tworzenie miejsc pracy jest nieuniknioną częścią jej służby na rzecz dobra wspólnego (Franciszek, 2015, s. 126–129).

6. Ekologia i edukacja integralna i jej wymiary

Franciszek przypomina dalej bardzo ważne elementy esencjalne holizmu i systemowości, gdzie wszystko jest ze sobą powiązane i dlatego obecne problemy wymagają spojrzenia, które weźmie pod uwagę wszystkie aspekty globalnego kryzysu (zob. Stiglitz, 2004), dlatego równocześnie motywuje do ekologii integralnej, która obejmowałaby wyraźny wymiar ludzki i społeczny.

Ekologia bowiem i edukacja ekologiczna bada relacje między organizmami żywymi a środowiskiem, w którym się rozwijają i ta systemowość, sieciowość i organizmiczność domaga się, jego zdaniem, przemyślenia i dyskusji na temat warunków życia i przetrwania społeczeństwa a także zakwestionowania z uczciwością modeli rozwoju, produkcji i konsumpcji (zob. Fukuyama, 1997). Czas i przestrzeń nie są niezależne od siebie, a nawet atomy i cząstki subatomowe nie mogą być traktowane oddzielnie. Tak jak są ze sobą powiązane różne składniki planety – fizyczne, chemiczne i biologiczne – tak też gatunki żyjące stanowią pewną sieć, którą nieustannie rozpoznajemy i uczymy się rozumieć (zob. de Chardin, 2003). Sporą część naszej informacji genetycznej dzielimy z wieloma istotami żywymi i z tego powodu wiedza fragmentaryczna i izolowana może stać się formą ignorancji, jeśli nie łączy się z szerszą wizją rzeczywistości, bardzo trafnie podpowiada i uświadamia Franciszek (2015, s. 135–136). Mówiąc bowiem o środowisku naturalnym odwołujemy się, zdaniem Franciszka, także do szczególnej relacji między przyrodą a społeczeństwem, które w niej zamieszkuje. Jesteśmy w nią włączeni, jesteśmy jej częścią i wzajemnie się przenikamy. Biorąc pod uwagę szeroką skalę zmian, nie jest już możliwe znalezienie właściwej odpowiedzi dla każdego problemu z osobna. Fundamentalne znaczenie, akcentuje trafnie Franciszek i z czym należy się koniecznie zgodzić, ma poszukiwanie rozwiązań integralnych, uwzględniających interakcje systemów przyrodniczych między sobą oraz systemami społecznymi. Nie ma dwóch odrębnych kryzysów, jeden środowiskowy, a drugi społeczny, ale istnieje jeden złożony kryzys społeczno – ekologiczny. Wytyczne dotyczące rozwiązania wymagają zintegrowanego podejścia do walki z ubóstwem, aby przywrócić godność wykluczonym i jednocześnie zatroszczyć się o naturę (Franciszek, 2015, s. 136).

Kolejny ważny aspekt systemowej edukacji ekologicznej Franciszka to nieustanne naukowe poszukiwanie rozwiązań, nieustanne uczenie się, które powinno pozwolić na rozpoznanie, w jakiej relacji pozostają odrębne organizmy, stanowiąc większe jednostki, które obecnie nazywamy „ekosystemami”. Nie bierzemy ich pod uwagę jedynie po to, aby określić, jakie powinno być ich racjonalne wykorzystanie, ale ponieważ mają wartość wewnętrzną, niezależnie od takiego wykorzystania. Tak jak każdy organizm jest dobry i godny podziwu sam w sobie, **ponieważ jest stworzeniem Bożym**, tak też dzieje się z harmonijną jednością organizmów w danej przestrzeni, która funkcjonuje jako system, niezwykle inspirująco akcentuje Franciszek. Nawet jeśli sobie tego nie uświadamiamy, to zależy od tej całości niezbędnej dla naszej egzystencji. Trzeba pamiętać, że ekosystemy są zaangażowane w przemianę dwutlenku węgla, w oczyszczanie wody, w zwalczanie chorób i szkodników, w tworzenie gleby, w rozkład odpadów oraz w wiele innych procesów, o których zapominamy lub które ignorujemy. Wiele osób, zdając sobie z tego sprawę, ponownie uświadamia sobie, że żyjemy i działamy w pewnej rzeczywistości, danej nam uprzednio, wcześniejszej od naszych zdolności i naszego istnienia. Dlatego mówiąc o zrównoważonym wykorzystaniu, zawsze należy pamiętać o zdolności każdego ekosystemu do regeneracji w jego różnych obszarach i aspektach, motywuje Franciszek (2015, s. 137).

Dlatego też pilna staje się, jego zdaniem, z czym należy się koniecznie zgodzić, potrzeba humanizmu odwołującego się do różnych dziedzin wiedzy, w tym do ekonomii, by wypracować wizję bardziej wszechstronną i integrującą. Dziś, akcentuje dalej mocno nasz Ekspert, analiza problemów środowiskowych jest nierozzerwalnie związana z analizą sytuacji człowieka, rodziny, pracy, kontekstu urbanistycznego oraz relacji każdej osoby z samą sobą, co nie pozostaje bez wpływu na pewien sposób kontaktu z innymi i ze środowiskiem. Istnieje interakcja pomiędzy ekosystemami a różnymi sferami odniesień społecznych, a zatem po raz kolejny okazuje się, że całość jest ważniejsza niż część (Franciszek, 2015, s. 138).

W systemowej edukacji ekologicznej Franciszka bardzo ważną rolę odgrywa dziedzictwo kulturowe i uwzględnienie historii, kultury, architektury określonego miejsca, warunkujące jego oryginalną tożsamość (zob. Olbrycht, 2019). Dlatego edukacja ekologiczna zakłada również troskę o bogactwo kultury ludzkości w najszerszym tego słowa znaczeniu. W sposób bezpośredni domaga się, by opracowując zagadnienia związane ze środowiskiem, zwracano uwagę na lokalne kultury, podejmując dialog między językiem naukowo – technicznym a językiem potocznym. Jest to kultura odwołująca się nie tylko do zabytków przeszłości, ale przede wszystkim kultura żywotna, dynamiczna, zachęcająca do uczestnictwa i nie można jej pomijać w chwili, kiedy zastanawiamy się nad relacją człowieka ze środowiskiem.

Franciszek przestrzega i uświadamia, iż konsumpcyjna wizja człowieka, wspierana przez maszynę dzisiejszej zglobalizowanej ekonomii dąży do homogenizacji kultury i osłabienia ogromnej różnorodności kulturowej, będącej skarbem ludzkości. Z tego powodu usiłuje rozwiązać wszystkie problemy za pomocą jednolitych działań prawnych lub technicznych, co prowadzi do pomijania złożoności problematyki lokalnej, wymagającej aktywnego udziału mieszkańców. Nowe, kształtujące się procesy nie mogą być zawsze włączane we wzorce ustanawiane z zewnątrz, ale muszą wynikać z kultury lokalnej. Ponieważ zaś życie i świat są dynamiczne, sposób zatroszczenia się o świat musi być elastyczny i dynamiczny. Rozwiązaniom czysto technicznym grozi koncentracja na objawach, które nie odpowiadają najgłębszym problemom. Trzeba uwzględnić perspektywę narodów i kultur, bardzo trafnie podpowiada Franciszek, aby zrozumieć, że rozwój pewnej grupy społecznej zakłada proces historyczny w określonym kontekście kulturowym i wymaga stałego udziału lokalnych podmiotów społecznych, poczynając od ich kultury. Nie można także narzucać pojęcia jakości życia, lecz trzeba je rozumieć w obrębie świata symboli i zwyczajów właściwych każdej grupie ludzi, motywująco konstatuje Franciszek (2015, s. 140–141).

Wracając jeszcze do tezy początkowej o ekologii a zarazem edukacji ekologicznej życia codziennego warto przywołać optymistyczną myśl Franciszka o tym, iż godna podziwu jest kreatywność i wielkoduszność osób oraz grup zdolnych do pokonania ograniczeń swego środowiska poprzez zmianę negatywnych skutków ich uwarunkowań i uczenie się ukierunkowywania swego życia pośród nieładu i niepewności. Są ludzie, którzy z wielką godnością dbają o wnętrza swoich domów lub czują się tam dobrze dzięki serdeczności i przyjaźni innych. Pozytywne i oparte na czynieniu dobra życie społeczne mieszkańców staje się światłem w środowisku, w którym na pierwszy rzut oka nie da się żyć. Uczuciu duszenia się w aglomeracjach mieszkalnych i na obszarach o dużej gęstości zaludnienia można przeciwdziałać przez rozwijanie ludzkich relacji nacechowanych bliskością i serdecznością, jeśli tworzone są wspólnoty, jeśli ograniczenia środowiskowe są równoważone we wnętrzu każdej osoby, która czuje się włączona w sieć wspólnoty i przynależności. W ten sposób każde miejsce przestaje być piekłem, a staje się kontekstem godnego życia, optymistycznie i motywująco konstatuje Franciszek (2015, s. 143–144; zob. Pinker, 2015, s. 105–130).

7. Edukacja ekologiczna przez wzmacnianie zasady dobra wspólnego

Franciszek w swojej koncepcji, którą osobiście ośmielam się nazywać personalistyczną koncepcją edukacji ekologicznej, kładzie mocny akcent na bardzo

ważną i niezwykle potrzebną aktualnie kwestię jaką jest pojęcie i zarazem realizacja dobra wspólnego. Zasada ta odgrywa centralną i jednoczącą rolę w etyce społecznej. Jest to suma warunków życia społecznego, które pozwalają bądź to grupom, bądź poszczególnym członkom społeczeństwa pełniej i szybciej osiągnąć ich własną doskonałość.

Dobro wspólne, mocno akcentuje Franciszek, zakłada poszanowanie osoby ludzkiej jako takiej, z jej podstawowymi i niezbywalnymi prawami ukierunkowanymi na jej integralny rozwój (zob. Dziewiecki, 2003). Domaga się ona także mechanizmów dobrobytu i bezpieczeństwa socjalnego oraz rozwoju różnych grup pośrednich według zasady pomocniczości. Wśród nich wyróżnia się zwłaszcza rodzina jako podstawowa komórka społeczna (zob. Franciszek, 2016). Wreszcie dobro wspólne wymaga pokoju społecznego, a mianowicie bezpieczeństwa i stabilności określonego ładu. Ład ten wymaga zwrócenia szczególnej uwagi na sprawiedliwość rozdzielczą, której naruszenie zawsze rodzi przemoc. Całe społeczeństwo – a w nim w sposób szczególny państwo i wszystkie jego instytucje, szczególnie edukacyjne – mają obowiązek bronienia i promowania dobra wspólnego, motywując konstatację Franciszek (2015, s. 149–150).

Trudność poważnego potraktowania wyzwania edukacji ekologicznej w wymiarze wspólnej troski międzypokoleniowej i wewnątrzpokoleniowej, zdaniem Franciszka, związana jest z degradacją etyczną i kulturową, towarzyszącą degradacji ekologicznej. Postmodernistycznym mężczyznom i kobietom nieustannie grozi skrajny indywidualizm, a wiele aktualnych problemów społecznych należy wiązać z egoistycznym poszukiwaniem natychmiastowej satysfakcji, z kryzysem więzi rodzinnych i społecznych, z trudnością w uznaniu innych. Wiele razy mamy do czynienia z nadmiernym i krótkowzrocznym konsumpcjonizmem rodziców, wyrządzającym szkodę dzieciom, którym coraz trudniej nabyć własne mieszkanie i założyć rodzinę. Ponadto ta niezdolność do poważnego myślenia o przyszłych pokoleniach związana jest z naszą niezdolnością do poszerzenia perspektywy naszych trosk i myślenia o wszystkich, także tych którym grozi perspektywa wykluczenia. Dlatego konieczna jest intensyfikacja solidarnego myślenia i działania etycznego międzypokoleniowego ale także wewnątrzpokoleniowego, akcentuje i motywuje Franciszek (2015, s. 153).

8. Nowe i poszerzone cele edukacji ekologicznej

Franciszek bardzo trafnie ukazuje konieczność poszerzania i zarazem pogłębiania celów edukacji ekologicznej, która na początku była skoncentrowana na informacji naukowej, na uświadamianiu i zapobieganiu zagrożeniom dla

środowiska, a obecnie stara się włączyć krytykę „mitów” nowoczesności opartej na rozumie instrumentalnym (indywidualizm, nieograniczony postęp, konkurencja, konsumpcjonizm, rynek bez zasad), a także, co szczególnie istotne, przywrócić różne poziomy równowagi ekologicznej: tej wewnętrznej z samym sobą, solidarnej z innymi, naturalnej ze wszystkimi istotami żywymi, duchowej z Bogiem. Edukacja ekologiczna powinna nas przygotować, byśmy dokonali skoku w tę Tajemnicę, która etyce ekologicznej nadaje najgłębszy sens. Istnieją także nauczyciele, którzy potrafią przemyśleć programy edukacyjne etyki ekologicznej, tak aby skutecznie pomóc wzrastać w solidarności, odpowiedzialności i trosce opartej na współczuciu.

Franciszek mocno motywuje do daru z siebie, który w edukacji ekologicznej staje się możliwy jedynie poprzez doskonalenie się w cnotach. Bardzo szlachetne jest podjęcie obowiązku troski o środowisko poprzez małe codzienne działania. Wspaniałe jest to, że edukacja potrafi zmotywować i ukształtować pewien styl życia, gdzie akcentuje się odpowiedzialność za środowisko naturalne a wszystko to jest częścią szczodrej i godnej kreatywności ukazującej to, co najlepsze w człowieku.

Nie można myśleć, że te wysiłki i tak nie zmienią świata. Działania takie rzucają w społeczeństwie ziarna dobra, które zawsze owocuje, niezależnie od tego, co można naocznie stwierdzić, mocno motywuje i inspiruje Franciszka. Zapoczątkowują one w łonie tej ziemi dobro, które ma zawsze tendencję do rozprzestrzeniania się, czasami niedostrzegalnie. Ponadto praktyka tych zachowań przywraca nam poczucie godności, prowadzi ku doskonalszej głębi egzystencjalnej, pozwala nam doświadczyć tego, że warto iść przez ten świat (Franciszek, 2015, s. 191–192).

Franciszek przypomina, że istnieją różne obszary edukacyjne: szkoła, rodzina, uniwersytety, media i wiele różnych instytucji i placówek edukacyjnych a dobra edukacja szkolna w dzieciństwie i w młodym wieku rzuca ziarna, które mogą wydać owoce w ciągu całego życia. Jego zdaniem jednak centralną rolę pełni rodzina, ponieważ jest ona miejscem, w którym życie, dar Boga, może w sposób właściwy być przyjęte i chronione przed licznymi atakami, na które jest ono wystawione, może też rozwijać się zgodnie z wymogami prawdziwego ludzkiego wzrostu. Wbrew tak zwanej kulturze śmierci, rodzina stanowi ośrodek kultury życia. W rodzinie pielęgnowane są pierwsze nawyki miłości i troski o życie, takie jak właściwe korzystanie z rzeczy, umiłowanie ładu i porządku, poszanowanie lokalnego ekosystemu i ochrona wszystkich stworzeń. Rodzina jest miejscem formacji integralnej, w którym rozgrywają się ściśle ze sobą powiązane różne aspekty osobistego dojrzewania. Małe gesty szczerzej uprzejmości i pomocności,

pomagają budować kulturę życia dzielonego z innymi i szacunku dla tego, co nas otacza (zob. Franciszek, 2016, s. 213).

Franciszek motywuje, aby wiele miejsc edukacji, miejsc świeckich i religijnych było miejscem wychowania do odpowiedzialnej ascezy, do naznaczonego wdzięcznością podziwiania świata, do wrażliwości na kruchość ludzi i środowiska.

W tym kontekście Franciszek akcentuje także wielką rolę jaką zachodzi między właściwym wychowaniem estetycznym i utrzymaniem zdrowego środowiska naturalnego. Zwracanie uwagi na piękno i umiłowanie go pomaga nam w wydostaniu się z utylitarystycznego pragmatyzmu. Jeśli się nie uczymy zatrzymywania się, aby podziwiać i docenić piękno, nic dziwnego, że wszystko staje się przedmiotem wyzysku bez skrępułów. Zarazem, jeśli chcemy osiągnąć głębokie zmiany, to musimy pamiętać, że modele myślenia realnie wpływają na zachowanie. Edukacja okaże się nieskuteczna, a jej wysiłki będą bezowocne, jeśli nie będzie się też usiłowało szerzyć nowego modelu w stosunku do człowieka, życia, społeczeństwa i jego relacji z naturą, mocno motywuje Franciszek (2015, s. 192–194).

9. Podsumowanie – konieczność „nawrócenia ekologicznego”

Na świecie jest coraz więcej zewnętrznych pustyń, ponieważ pustynie wewnętrzne stały się tak rozległe, boleśnie diagnozuje Franciszek. Kryzys ekologiczny jest wezwaniem do głębokiego wewnętrznego nawrócenia, mocno zachęca, gdzie chodzi przede wszystkim o motywacje wypływające z duchowości, aby umacniać pasję na rzecz troski o świat. Nie będzie bowiem możliwe zaangażowanie w rzeczy wielkie jedynie w oparciu o wspaniałe doktryny, bez pewnej mistyki, zachęcającej nas, bez wewnętrznego poruszenia dającego impuls, motywującego, dodającego odwagi i nadającego sens działalności osobistej i wspólnotowej (Franciszek, 2015, s. 194–195) i oby te niezwykle inspirujące myśli, słowa i wskazania Franciszka były siłą do zintegrowanej personalistycznej edukacji ekologicznej dla lepszego człowieczeństwa, społeczeństwa i świata przyrody i rzeczy jako wielkiego przepięknego Bożego ekosystemu.

STRESZCZENIE: Ekologia i edukacja ekologiczna to aktualnie jedno z największych wyzwań dla całej ludzkości. Widzimy potężną skalę trudności, dotyczących zarówno indywidualnych osób, młodszych i starszych, związanych z problemami fizjologicznymi, psychicznymi i duchowymi a także całych społeczeństw (dezintegracja). Oceny są bardzo ambiwalentne, od dramatycznie

tragicznych, przez obojętne aż po takie, które pragną szukać mądrych i skutecznych rozwiązań. Do tej ostatniej grupy należy Franciszek, który bardzo wnikliwie diagnozuje i promuje edukację ekologiczną personalistyczną, systemową, zorganizowaną a zarazem mocno motywującą do wielowymiarowych działań, prowadzących do integracji społecznej na wyższym poziomie w kierunku Stwórcy, który dał nam świat i pragnie aby go kochać i lepszym i piękniejszym czynić.

SŁOWA KLUCZE: edukacja ekologiczna, personalizm, systemowość, integralność.

ABSTRACT: Ecology and ecological education are currently one of the greatest challenges for all of humanity. We see a huge scale of difficulties affecting both individual people, younger and older, related to physiological, mental and spiritual problems, as well as entire societies (disintegration). The assessments are very ambivalent, ranging from dramatically tragic, through indifferent, to those that want to look for wise and effective solutions. Franciszek belongs to the latter group, who very carefully diagnoses and promotes personalistic, systemic, organized ecological education, which at the same time strongly motivates multidimensional activities leading to social integration at a higher level towards the Creator who gave us the world and wants to love it and make it better. and make it more beautiful.

KEYWORDS: ecological education, personalism, systemic, integrity.

АНОТАЦІЯ: Екологія та екологічна освіта сьогодні є одними з найбільших викликів для всього людства. Ми бачимо величезний масштаб труднощів, що зачіпають окремих людей, молодих і старих, пов'язаних із фізіологічними, психологічними і духовними проблемами, а також цілих суспільств (дезінтеграція). Оцінки дуже амбівалентні – від драматично трагічних до байдужих і таких, що бажають шукати мудрі та ефективні рішення. До останньої групи належить Франциск, який дуже проникливо діагностує і просуває екологічну освіту, що є персоналістичною, системною, організованою і в той же час сильно мотивує до багатомірних дій, що ведуть до соціальної інтеграції на вищому рівні по відношенню до Творця, який дав нам світ і хоче, щоб ми любили його і робили його кращим і прекраснішим.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: екологічна освіта, персоналізм, системність, цілісність.

Bibliografia

- Bartnik, C. (2000). *Personalizm*. Wydawnictwo Tomasz Wiater.
- de Chardin, P. T. (2003). *Rozum i wiara*. Wydawnictwo PAX.
- Dziewiecki, M. (2003). *Osoba i wychowanie*. Wydawnictwo Rubikon.
- Franciszek (2013). *Lumen fidei*. Wydawnictwo Św. Paweł.
- Franciszek (2013). *Evangelii gaudium*. Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Franciszek (2015). *Laudato Si*. Wydawnictwo Św. Paweł.
- Franciszek (2016). *Amoris laetitia*. Wydawnictwo Św. Paweł.
- Franciszek (2020). *Fratelli tutti*. Wydawnictwo M.

- Franciszek (2020). *Powróćmy do marzeń*. Wydawnictwo Rafael.
- Fukuyama, (2000). *Wielki wstrząs*. Wydawnictwo Politeja.
- Fukuyama, (1997). *Zaufanie*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Furmanek, (2022). *Aksjologiczne zagubienie człowieka wyzwaniem dla pedagogiki*. Wydawnictwo UR.
- Gergen, (2009). *Nasycone Ja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goleman, (2014). *Focus*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Obrycht, K. (2019). *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*. Wydawnictwo UŚ.
- Pinker, S. (2015). *Efekt wioski*. Wydawnictwo Charaktery.
- Postman, N. (1995). *Technopol*. Wydawnictwo Muza.
- Stiglitz, J. (2004). *Globalizacja*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szmyd, J. (2015). *Zagrożone człowieczeństwo, Regresja antropologiczna w świecie ponowoczesnym*. Wydawnictwo Silesia.
- Toffler, A. (1998). *Szok przyszłości*. Wydawnictwo Zysk i Ska.
- Zybertowicz, A. (2022). *Cyber kontra real*. Wydawnictwo Nowej Konfederacji.



CZEŚĆ II

TEORETYCZNE I PRAKTYCZNE ASPEKTY PRACY NAUCZYCIELA DOSKONALENIA ZAWODOWEGO I ANDRAGOGA

ЧАСТИНА II

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ
ВИКЛАДАЧА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТА АНДРАГОГА

PART II

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF THE WORK
OF A PROFESSIONAL DEVELOPMENT TEACHER AND ANDRAGOGUE



Ганна Товканець

ORCID ID: 0000-0002-6191-9569

КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ КОНЦЕПЦІЇ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

MODEL KOMPETENCYJNY W PEDAGOGICZNEJ KONCEPCJI
USTAWICZNEGO DOSKONALENIA ZAWODOWEGO
PRACOWNIKÓW NAUKOWYCH I PEDAGOGICZNYCH

COMPETENCY-BASED MODEL IN THE PEDAGOGICAL CONCEPT
OF CONTINUOUS PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS

1. Вступ

Професійний розвиток особистості у контексті нового європейського професійного простору виявляється у здатності педагога до рефлексії свого професійного рівня, прагненні вдосконалювати професійні компетенції, вибудовувати процес педагогічної самоосвіти, а також виявляти, ставити та вирішувати нові педагогічні завдання різного рівня – оперативного, тактичного, стратегічного.

В системі організації науково-педагогічної діяльності «професійний розвиток» – це процес підготовки співробітників до виконання нових виробничих функцій, вирішення нових завдань, спрямований на подолання розбіжності між вимогами до працівника та якостями реальної людини (Meskon, Albert, Khedouri, 2014). А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку та самореалізації як центральне поняття, як прагнення людини вдосконалюватися у важливій для неї діяльності (Maslou, URL). Професійний розвиток – це зміна менталітету у процесі розвитку

та здійснення професійної діяльності у реальній соціально – економічній ситуації. У екзистенційній психології (В. Франкл) професійний розвиток сприймається як «тривалий цілісний процес особистісного розвитку, необхідний для здійснення професійної діяльності, у якій домінують моральні, етичні, духовні та ділові якості.

Розвиток і формування у науково-педагогічних працівників та наукових співробітників професійних компетентностей, необхідних для успішної академічної роботи в сучасному світі та розвитку академічної кар'єри в цілому й активної публікаційної діяльності як найважливішої складової академічної професії є завданням сучасної вищої освіти. Окрім цього важливими чинниками удосконалення професійних компетентностей є забезпечення кадрового складу закладів вищої освіти та науково-дослідницьких організацій; розвиток конкурентоспроможності вітчизняних ЗВО на національному та міжнародному науково-освітніх ринках.

Сприяє цьому навчання щодо роботи з великими обсягами наукової інформації за допомогою спеціалізованих програмних продуктів різного масштабу та функціоналу; підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників та наукових співробітників у галузі інформаційних та аналітичних компетентностей (пошук та обробка наукової інформації; аналіз персональної наукової результативності; оцінка персональних показників публікаційної активності; моніторинг персональної авторської кар'єри; знання особливостей підбору наукового видання для публікації з урахуванням предметної галузі), визначення недобросовісних видань на основі інформації з відкритих джерел, знання наукометричних показників журналів та правил взаємодії з іноземними редколегіями); вміння аналізувати наукову кон'юнктуру лише на рівні перспективних тематик; вміння знаходити потенційних співавторів; розуміння специфіки маркетингового поступу результатів свого дослідження на різних етапах науково-дослідної роботи; засвоєння комунікаційних компетентностей та навичок створення і роботи з науковими публікаціями; реалізація можливостей капіталізації персональних результатів науково-дослідної діяльності; зростання загальної публікаційної активності університету чи науково-дослідної організації; впровадження та ефективне використання інформаційних ресурсів у науковій та освітній роботі закладу вищої освіти.

Підвищення кваліфікації, стажування та перепідготовка керівного, професорсько-викладацького та навчально-допоміжного складу здійснюються з метою забезпечення ефективної діяльності кафедр, факультетів, структурних підрозділів та університету загалом спеціалістами з високим

рівнем професійної кваліфікації та компетентності, загальної культури, забезпечення кадрової підтримки інноваційних процесів, задоволення потреб працівників у професійному вдосконаленні

Основною метою стажування є освоєння нових методів, технологій та елементів професійної діяльності, інших досягнень безпосередньо в організації, де вони виникли чи застосовуються. Стажування може бути як самостійним видом навчання, так і частиною навчального плану у разі підвищення кваліфікації та перепідготовки.

2. Аналіз останніх досліджень

Предметом вивчення проблема підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників була в наукових дослідженнях провідних науковців України та зарубіжжя.

Так, Н. Ничкало, Н. Муранова, О. Волярська, В. Кудіна (Nychkalo, Muranova, Voliarska, Kudina, 2022) стверджують, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти актуальним є готовність науково-педагогічних працівників до впровадження ключових інновацій. Безумовно, така готовність передбачає таку складову професійної компетентності, як організоване набуття додаткових знань і навичок професійної реалізації, спрямоване на професійний розвиток фахівців в інформаційному суспільстві, тобто підвищення кваліфікації або стажування. Не менш важливими, на думку авторів, є готовність співробітників вищої школи до впровадження освітніх інновацій, що поширюється на їх мотивацію та форми отримання підвищення кваліфікації. Готовність до впровадження освітніх інновацій визначено як прагнення та здатність освітян і науковців набутти додаткових професійних знань та навичок для задоволення вимог сучасної освіти. А за невизначених соціально-економічних обставин в європейському суспільстві це сьогодні особливо актуально.

О. Жабенко в статті «Особливості професійного розвитку науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України» підкреслює, що навчання за програмою довгострокового підвищення кваліфікації спрямовується на оволодіння, оновлення та поглиблення працівниками спеціальних фахових, науково-методичних, педагогічних, соціально-гуманітарних, психологічних, правових, економічних та управлінських компетентностей, зокрема вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, що сприяє якісному виконанню ними своїх посадових обов'язків, розширенню їх компетентностей тощо (Zhabenko, 2017, s. 285). Навчання за програмами

короткострокового підвищення кваліфікації – семінарів, семінарів-практикумів, семінарів-нарад, семінарів-тренінгів, тренінгів, вебінарів, «круглих столів» тощо передбачає комплексне вивчення сучасних та актуальних наукових проблем галузі освіти, науки, педагогіки, відповідних нормативно-правових актів, вітчизняного та зарубіжного досвіду, підвищення рівня професійної культури тощо. Навчальні програми семінарів-тренінгів та тренінгів спрямовані на формування, розвиток та вдосконалення особистісних професійних компетентностей (організаторських, творчих, лідерських, комунікативних тощо), підвищення ефективності професійної діяльності в галузі освіти.

І. Драч, С. Литвинова, О. Слободянюк, розглядаючи досвід реалізації інституційних політик відкритої науки в європейських університетах, удосконалення професійних компетентностей науково-педагогічних працівників вбачають у відкритості досліджень, що є важливою частиною інституційних пріоритетів, політик і практик, тобто відкритий доступ, відкриті дані, управління дослідницькими даними та їх поширення. Найбільш актуальними чинниками, які сприяють переходу до Відкритої науки, визначено наступні: наявність національної політики/рекомендацій щодо Відкритої науки; врахування дотримання принципів Відкритої науки у вимогах до фінансування досліджень; наявність політики ЄС/рекомендацій щодо Відкритої науки (Drach, Lytvynova, Slobodianiuk, 2022, s. 175).

А. Кендюхова підкреслює, що успішна професійна діяльність педагогічного працівника вимагає безперервного навчання в умовах динамічних змін та здатності адаптуватися до них. Професійний розвиток спрямований на реалізацію педагогічним працівником себе як особистості. Важливими чинниками професійного зростання педагога є прагнення до самовдосконалення й самоосвіти, що забезпечують розширення його професійних можливостей, пізнавальних інтересів та формування творчої індивідуальності. Відповідно ця діяльність, яка має бути постійною та систематичною, нерозривно пов'язана з професійним зростанням і підвищенням рівня педагогічної майстерності, а також характеризується поетапним досягненням мети освітньої діяльності (Kendiukhova, Rozvytok systemy internatsionalizatsii osvithoho protsesu, URL).

3. Мета дослідження

Мета дослідження: обґрунтувати особливості компетентнісної моделі у педагогічній концепції безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

4. Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу як розвиток компетентностей викладачів

Відповідно до Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів метою підвищення кваліфікації та стажування є вдосконалення професійної підготовки особи шляхом поглиблення і розширення її професійних знань, умінь і навичок, набуття особою досвіду виконання додаткових завдань та обов'язків у межах спеціальності (Про затвердження Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів). Основні види діяльності педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників представлено в табл. 1.

Таблиця 1. Основні види діяльності педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників

Педагогічні працівники	Науково-педагогічні працівники	Наукові працівники
↓	↓	↓
Навчальна діяльність	Навчальна діяльність	Наукова, науково-технічна або науково-організаційна діяльність.
Методична діяльність	Методична діяльність	
Організаційна діяльність	Організаційна діяльність	
	Наукова (науково-технічна, мистецька) діяльність	

Численні міжнародні, європейські та державні документи фіксують загальне твердження: ключові компетентності сприяють удосконаленню самостійності, готовності до навчання впродовж життя. Ключові компетентності є певною мірою універсальними. У плані підготовки надають перевагу розвитку компетентностей «широкого спектру», які виявляються у найпоширеніших ситуаціях та умовах. Актуальним стає розгляд груп ключових компетентностей, що виділяються у міжнародній практиці освіти. Проект «Середня освіта для Європи», реалізований під егідою Ради Європи, пропонує такі ключові компетентності:

1. Політична та соціальна компетентність, пов'язана зі здатністю брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та розвитку демократичних інституцій.

2. Компетентність, що реалізує здатність та бажання навчатися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому та суспільному житті.
3. Компетентність життя в багатокультурному суспільстві пов'язана з розумінням відмінностей між расами, етносами та культурами, повагою один до одного, здатністю жити з представниками інших культур, мов та релігій.
4. Компетентність, що визначає володіння усним та письмовим спілкуванням. Володіння кількома мовами, важливими для роботи та суспільного життя.
5. Компетентність, пов'язана із виникненням суспільства інформації. Володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність критичного ставлення до реклами, що розповсюджується засобами масової інформації.

У системі безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників необхідно зазначити, що компетентність викладача визначається сумою компетентностей, якими він володіє і що компетентність викладача має значно перевищувати компетентності здобувачів освіти, на формування яких спрямовується професійна підготовка

Підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу можна розглядати як удосконалення чи формування нових компетентностей викладачів, вважаючи пріоритетними, наприклад, (Bednaříková, 1996; Dlouhá, Dlouhý, 2015):

1. Дидактичні компетенції, тобто володіння новими освітніми технологіями та основами психології навчання дорослих, основами риторики та мистецтва освітньо-педагогічної діяльності, комунікаційними та організаційними навичками тощо.
2. Інтелектуальні компетентності, а саме: знання філософії освіти, соціальних аспектів освіти, ролі інновацій у освіті, впливу на зміст освіти гуманітарних проблем сучасності (зокрема глобальних) тощо.
3. Лінгвістичні компетенції – володіння іноземною мовою на рівні, що забезпечує професійне спілкування, наприклад, під час зарубіжних стажувань, у разі з отриманням відповідного сертифіката.
4. Володіння інформаційними технологіями: викладач повинен вільно орієнтуватися та діяти у сучасному інформаційному полі, знати термінологію та технологічні можливості сучасного програмного та апаратного забезпечення, користуватися комп'ютерними технологіями на рівні, що забезпечує розробку електронних навчально-методичних видань.

5. Вміння розбиратися та адекватно реагувати на соціальні проблеми, реалізуючи це вміння у виховному сегменті спілкування зі студентами, вміння вирішувати проблеми соціального партнерства та знаходити шлях залучення роботодавців до освітнього процесу.
6. Володіння основами бізнес-освіти: викладач обов'язково повинен мати компетентності менеджера у своїй предметній галузі,
7. Володіння основами юриспруденції у сфері надання освітніх послуг, а також знання чинного в освітній сфері законодавства.
8. Вміння сформулювати систему вимог до результатів освоєння основних освітніх програм підготовки на основі компетентностей, як у галузі професійної діяльності, так і в соціально-особистісній сфері та вміння створити відповідне навчально-методичне забезпечення.
9. Особистісна участь у розробці стандартів нового покоління при формуванні основних освітніх програм з відповідного фаху.
10. Організація науково-дослідної роботи здобувачів освіти як обов'язкового компонента основної освітньої програми, що означає не лише особисту участь викладача у дослідницькій роботі, а й освоєння викладачем компетентності наставника, тьютора, модератора тощо.

Компетентність науково-педагогічного працівника чи викладача вищої школи має бути достатньою не тільки для роботи з сучасним студентом, але й для реалізації найрізноманітніших освітніх програм, зокрема програм додаткової професійної освіти (внутрішньовузівських та регіональних), а також для підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів. Саме тому сенс підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників полягає не лише у передачі інформації, а й у розвитку у них таких навичок, як уміння оперувати предметним змістом знань, проектувати та моделювати свою діяльність. Сучасна система підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників має бути гнучкою, динамічною системою, адекватною вимогам конкретних освітніх закладів та враховувати рівень професійно-педагогічної компетентності викладачів.

5. Особливості концептуальної моделі безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників

Створення системи безперервного підвищення кваліфікації як засобу програмно-цільового фасилітуючого управління професійним розвитком та саморозвитком науково-педагогічних працівників ЗВО протягом усієї професійно-педагогічної діяльності є стратегічною метою моделі підви-

щення кваліфікації. Реалізація такої мети можлива за умов виконання завдань:

1. Підвищення професійної компетентності та академічної мобільності науково-педагогічного працівника за умов безперервного підвищення кваліфікації.
2. Оновлення змісту та процесу підвищення кваліфікації на основі пріоритетних напрямів розвитку науки, техніки та технологій.
3. Гнучке реагування освітньої системи підвищення кваліфікації на потреби підготовки компетентнісного та конкурентоспроможного викладача у ЗВО.

Для системи підвищення кваліфікації, яка орієнтована на особистісно-професійний розвиток викладача, ціннісно-сміслова спрямованість процесу постдипломного навчання є визначальною. Практично вона може бути реалізована у таких технологіях роботи науково-педагогічними працівниками, які дозволяють здійснювати стратегію випереджувальної підготовки. У зв'язку з цим системоутворюючим фактором ефективності підвищення кваліфікації є безперервний професійний розвиток та саморозвиток науково-педагогічних працівників ЗВО. Джерелами розвитку нашої системи: багаторівнев безперервність освітнього простору, програмно-цільова фасилітаційна взаємодія суб'єктів системи безперервного підвищення кваліфікації, самореалізація та самоактуалізація професійної мобільності в умовах конкурентного ринку праці на основі фасилітації.

На основі аналізу результатів наукових досліджень (Bulvinska, Divinska, Diachenko, Zhabenko, Lynova, Skyba, 2017; Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy, 2018) нами визначено, що концептуальна модель системи безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як сукупного критерію результативності підвищення кваліфікації може реалізовуватися на трьох рівнях:

- перший рівень – «стартова актуалізація»;
- другий рівень – «інноваційне включення науково-педагогічних працівників ЗВО до системи безперервного підвищення кваліфікації»;
- третій рівень – «програмно-цільове фасилітаційне управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників».

На першому рівні «стартової актуалізації» викладач як слухач нарощує знання, освоює досвід проектування освітньої діяльності, здійснює професійну самоорганізацію та самопроектування діяльності викладача вищої школи, апробує технології у навчальному процесі зі студентами,

удосконалює своє методичне портфоліо. Документом, що засвідчує закінчення навчання, є посвідчення чи свідоцтво.

На другому рівні – «інноваційному включенні науково-педагогічних працівників ЗВО до системи безперервного підвищення кваліфікації» – викладач ЗВО як випускник даної системи стає активним учасником внутрішньовузівських курсів підвищення кваліфікації (читання лекцій, проведення семінарів та практичних занять в інтерактивній формі). Після проходження другого етапу викладач-учасник може отримати сертифікат учасника та право реалізації своєї авторської програми.

На третьому рівні – «програмно-цільове фаліситаційне управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників» – науково-педагогічний працівник стає організатором авторських (проблемних) курсів. Після проходження цього етапу викладач може отримати сертифікат організатора та право організації курсів. Якісний перехід викладача з одного рівня системи підвищення кваліфікації на інший забезпечує його безперервний професійний саморозвиток як фахівця, затребуваного на ринку освітніх послуг, а також є основним критерієм ефективності багаторівневої системи безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО.

У даній системі безперервного підвищення кваліфікації позиція науково-педагогічних працівників змінюється від активного слухача до активного учасника внутрішньовузівських курсів та організатора авторських проблемних курсів, тобто рівень сформованості професійної компетентності викладача ЗВО підвищується:

- по-перше, на основі удосконалення всіх компонентів його професійної діяльності (психолого-педагогічних, предметно-методичних, комунікативних, рефлексивних, конструктивних, організаторських тощо);
- по-друге, на основі навчання «самопроектуванню», цілеспрямованої організації власної управлінської діяльності, вибудовування роботи зі здобувачами освіти з опорою на принципи андрагогіки;
- по-третє, вироблення авторського розуміння своєї управлінської діяльності та вирішення власних професійних проблем.

У межах багаторівневої системи безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників визначено такі основні моменти:

- по-перше, розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників може здійснюватися у рамках професійної діяльності без відриву від роботи та впродовж усього навчального року;

- по-друге, розвиток професійної компетентності науково-педагогічних працівників здійснюється цілеспрямовано та засобами професії, тобто відбувається живий тренінг у реальних професійних ситуаціях;
- по-третє, відбувається адаптація та перенесення отриманих знань на реалії власної професійної діяльності;
- по-четверте, проявляється самоактуалізація власних ресурсів та пошук у отриманні інформації джерел розвитку як педагога та організатора роботи на факультеті перепідготовки та підвищення кваліфікації, так і власної професійної компетентності;
- по-п'яте, супровід науково-педагогічних працівників у системі безперервного підвищення кваліфікації має випереджальний характер по відношенню до професійних потреб і передбачає створення образу, на основі якого викладач, координатор управляє собою, а також спрямованість на вирішення проблем, протиріч та постановку перспективних цілей.

Усі вищезазначені особливості необхідно враховувати в оцінці результатів навчання у системі додаткової професійної освіти, які є сукупністю компетентностей науково-педагогічних працівників. Оптимальним варіантом концентрації результатів навчання у системі додаткової професійної освіти є компетентнісна модель.

6. Компетентнісна модель удосконалення професійних компетентностей як акцент на якості освіти

Компетентнісна модель освіти – це «акцентування уваги освіти на результаті освіти, причому як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти у різних проблемних ситуаціях» (Bogova, URL; Bulvinska, Divinska, Diachenko, Zhabenko, Lypnova & Skyba, 2017). Можна виділити такі принципи цієї моделі:

- принцип підпорядкування знання вмінню та практичній потреби;
- адаптація завдань освіти щодо підготовки до життя;
- орієнтація на безперервність освіти і самоосвіти впродовж усього життя.

Пропонується чотирирівнева структура компетентнісної моделі удосконалення професійних компетентностей і особистісних якостей науково-педагогічних працівників у системі безперервного підвищення кваліфікації закладу вищої освіти (рис. 1):

Рис. 1. Рівні освітніх компетентностей у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.



- ключові компетентності, що визначають зміст освіти та які реалізуються на метапредметному загальному змісті;
- загальнопрофесійні компетентності, базові, необхідні реалізації основних видів професійної діяльності, реалізовані у змісті, інтегративному для сукупності освітньої галузі;
- професійні – сукупність повноважень науково-педагогічного працівника, реалізована у формі вирішення спеціальних завдань;
- предметні стосовно двох попередніх рівнів компетентностей, що мають конкретний опис та можливості формування в рамках конкретних програм підвищення кваліфікації.

До переліку ключових компетентностей внесено сім складових: ціннісно-сислового (аксіологічну), загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, комунікативну, соціально-трудова та компетенцію особистісного самовдосконалення.

Загальнопрофесійні компетенції можна представити так: дидактичні, андрагогічні (навчання дорослих), професійна культура, поведінкові, менеджерські, правові, самоосвіта на основі рефлексії та самооцінки

Професійні компетенції включають технологічні, проектно-конструкторські, науково-дослідні, організаційно-управлінські та виробничо-педагогічні компетенції.

Предметні компетенції є частковими професійними компетенціями, актуальними лише у професійній діяльності та специфічними в рамках конкретних освітніх програм курсів підвищення кваліфікації. Для кожної компетенції розроблено компетентності науково-педагогічних працівників, що відображають здібності до вирішення освітніх завдань у тій чи іншій галузі своєї професійної діяльності.

Зміст предметної компетентності педагога полягає у оволодіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність), тобто це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих здобувачів освіти, так і групи в цілому. Зокрема, в «Професійному стандарті вчителя закладів загальної середньої освіти» наголошується на таких предметних компетентностях (Profesiinyi standart, 2020): здатність моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання (знати вимоги до результатів навчання за державними стандартами та новими освітніми програмами, мати ґрунтовні знання освітньої галузі (навчального предмета), можливості інтеграції з іншими освітніми галузями; знати методики і технології моделювання змісту навчання; уміти визначати предметний зміст і послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту освіти та типових освітніх програм; формувати уявлення про освітню галузь, застосовувати сучасні методики і технології моделювання змісту навчання здобувачів освіти предметів); здатність формувати та розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей (знати ключові компетентності здобувачів освіти та уміння, спільні для всіх компетентностей, відповідно до державних стандартів освіти; знати вимоги до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти і рівнів сформованості їх компетентностей; уміти розвивати в здобувачів освіти ключові компетентності; формувати готовність до їх застосування у позанавчальній діяльності) (Profesiinyi standart, 2020); здатність здійснювати інтегроване навчання (знати види інтеграції та основні підходи до інтегрованого навчання; уміти застосовувати міжпредметні зв'язки та здійснювати інтеграцію змісту різних навчальних предметів; формувати в здобувачів освіти розуміння зв'язків

різних процесів; уміти систематизувати знання з різних освітніх галузей для вирішування практичних завдань; розвивати системне мислення) (Profesiinyi standart, 2020).

Важливими предметними компетентностями також є здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти (знати форми, методи і засоби навчання, сучасні технології навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти, зміст і особливості технологій і методик особистісно зорієнтованого, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти; уміти добирати доцільні методи, форми і засоби навчання відповідно до вікових і індивідуальних особливостей здобувачів освіти; застосовувати інноваційні технології навчання різних предметів; упроваджувати технології та методики особистісного, компетентнісного та інтегрованого навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти) (Profesiinyi standart, 2020); здатність розвивати критичне мислення (знати технології розвитку критичного мислення; уміти формувати уміння аналізувати, обґрунтовувати, доводити власну думку, висловлювати власні припущення; уміти застосовувати технології розвитку критичного мислення; розвивати в здобувачів освіти здатність протистояти інформаційному тиску); здійснювати оцінювання та моніторинг результатів навчання здобувачів освіти на засадах компетентнісного підходу (знати компетентнісний підхід до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти; уміти оцінювати результати навчання і здійснювати їх моніторинг на засадах компетентнісного підходу) (Profesiinyi standart za profesiіamy, 2020); здатність формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти (знати підходи до формування ціннісного ставлення здобувачів освіти, уміти формувати ціннісні ставлення в здобувачів освіти у процесі їхнього навчання, виховання і розвитку).

7. Висновки

Компетентнісний підхід як конкретно-наукова основа педагогічної концепції безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників визнає значущими результати поза самою системою освіти: формування компетентності в освітньому процесі висуває на перше місце не інформованість НПП, а вміння вирішувати проблеми у різних ситуаціях. Категоріальна база компетентнісного підходу безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості та доцільності процесу безперервного

підвищення кваліфікації, при якому компетентності задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок науково-педагогічних працівників.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні впливу компетентнісного підходу на якість вищої освіти.

АНОТАЦІЯ: Обґрунтовано особливості компетентнісної моделі у педагогічній концепції безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. Схарактеризовано підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу як удосконалення чи формування нових компетентностей викладачів. Виокремлено пріоритетні компетентності, серед яких дидактичні компетентності, інтелектуальні компетентності (знання філософії освіти, соціальних аспектів освіти, ролі інновацій у освіті, впливу на зміст освіти гуманітарних проблем (зокрема глобальних) сучасності), лінгвістичні компетентності, володіння інформаційними технологіями, основами бізнес-освіти основами юриспруденції у сфері надання освітніх послуг, а також знання чинного в освітній сфері законодавства, розуміння розробки стандартів нового покоління при формуванні основних освітніх програм зі своєї дисципліни, організація науково-дослідної роботи здобувачів освіти як обов'язкового компонента основної освітньої програми, що означає не лише особисту участь викладача у дослідницькій роботі, а й освоєння викладачем компетентності наставника, тьютора, модератора тощо. Підкреслено, що концептуальна модель системи безперервного підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників як сукупного критерію результативності підвищення кваліфікації може реалізовуватися на трьох рівнях: стартова актуалізація; інноваційне включення науково-педагогічних працівників ЗВО до системи безперервного підвищення кваліфікації; програмно-цільове фасилітаційне управління підвищенням кваліфікації науково-педагогічних працівників.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: модель безперервного підвищення кваліфікації, науково-педагогічні працівники, компетентності.

ABSTRACT: The peculiarities of the competence model in the pedagogical concept of continuous professional development of scientific and pedagogical workers are substantiated. The professional development of the teaching staff is characterized as the improvement or formation of teachers' new competences. The priority competences are singled out, including didactic competences, intellectual competences (knowledge of the philosophy of education, social aspects of education, the role of innovations in education, the impact of modern humanitarian issues (including global) on the content of education), linguistic competences, knowledge of information technologies, basics of business education, basics of jurisprudence in the field of educational services, as well as knowledge of current legislation in the field of education, understanding of the development of new generation standards in the formation of basic educational programmes in their discipline, organisation of research work of students as a mandatory component of the main educational programme, which implies not only personal participation of the teacher in research work, but also the development of

the competence of a mentor, tutor, moderator, etc. It is emphasized that the conceptual model of the system of continuous professional development of scientific and pedagogical staff as an aggregate criterion of the effectiveness of professional development can be implemented at three levels: initial actualization; innovative inclusion of scientific and pedagogical staff of higher education institutions in the system of continuous professional development; programme-targeted facilitation management of scientific and pedagogical staff professional development.

KEYWORDS: model of continuous professional development, scientific and pedagogical staff, competences.

STRESZCZENIE: Podnoszenie kwalifikacji kadry nauczycielskiej charakteryzuje się doskonaleniem lub kształtowaniem nowych kompetencji zawodowych. W niniejszym opracowaniu zaprezentowano specyfikę modelu kompetencji w pedagogicznej koncepcji ciągłego doskonalenia zawodowego pracowników naukowych i dydaktycznych. Wyróżniono w nim kompetencje priorytetowe, do których należą kompetencje dydaktyczne, intelektualne (znajomość filozofii edukacji, społecznych aspektów edukacji, roli innowacji w edukacji, wpływu problemów społecznych i wyzwań nowoczesności na treści nauczania), kompetencje językowe, znajomość technologii informatycznych, kompetencje przedsiębiorcze w zakresie świadczenia usług edukacyjnych, a także znajomość obowiązującego ustawodawstwa w obszarze edukacji. Dodatkowo, w modelu tym zaakcentowano wagę kształtowania umiejętności organizacji pracy badawczej studentów pedagogiki jako obowiązkowego elementu fundamentalnego programu kształcenia. Implikuje to konieczność osobistego udziału nauczyciela w pracy badawczej studentów oraz związanym z tym imperatywem opanowania przez nauczyciela kompetencji mentora, tutora, moderatora itp. Postulowane jest, by model koncepcyjny systemu ustawicznego doskonalenia zawodowego pracowników naukowych i dydaktycznych, jako całościowe kryterium efektywności rozwoju zawodowego, był realizowany na trzech poziomach: aktualizacji wstępnej; innowacyjne włączenie pracowników naukowych i pedagogicznych uczelni w system ustawicznego doskonalenia zawodowego; programowo ukierunkowane ułatwianie zarządzania rozwojem zawodowym pracowników naukowych i pedagogicznych.

SŁOWA KLUCZOWE: model ustawicznego rozwoju zawodowego, pracownicy naukowcy i pedagogiczni, kompetencje.

Бібліографія

- Annienkova, I. P. (2016). *Teoriia i metodyka monitorynhu yakosti profesiinnoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchych navchalnykh zakladiv*: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.06. K. 517 s.
- Bednaříková, I. (1996). Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence. *Pedagogická orientace*, 6(18–19), 143–147.
- Borova, T. A. Model profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu. <https://www.kpi.kharkov.ua/archive/>.
- Bulvinska, O., Divinska, N., Diachenko, N., Zhabenko, O., Lynova, I., Skyba, Yu. (2017). *Teoretychni osnovy i tekhnolohiia profesiinoho rozvytku*

- naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehtratsii vshchoi osvity i nauky*. Instytut vshchoi osvity NAPN Ukrainy.
- Deiaki pytannia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv (2020). Nakaz Ministerstva osvity i nauky vid 04.12.2020 r. №1504 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/672-2020-%D0%BF#Text>.
- Dlouhá, J., Dlouhý, J. (2015). Kompetence vysokoškolských učitelů pro udržitelný rozvoj – analýza situace v regionu střední a východní Evropy. *Envigogika*, 10(3). <https://doi.org/10.14712/18023061.507>.
- Drach, I. I., Lytvynova, S. H., Slobodianiuk, O. M. (2022). Dosvid realizatsii instytutsiinykh polityk vidkrytoi nauky v yevropeiskykh universytetakh». *ITLT*. 90(4), 173–190.
- Entsyklopediia osvity. (2008). Akad. ped. nauk. Ukrainy; hol. red. V.H. Kremen., Yurinkom Inter.
- Guskey, T., Staff, R. (1986). Development and the Process of Teacher Change. *Educational Researcher*, 15(5), 5–12.
- Kendiukhova, A. (2022). *Rozvytok systemy internatsionalizatsii osvitnoho protsesu yak priorytet innovatsiinoho rozvytku pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity*. https://znayshov.com/FR/14084/pv_2022_1-2-3-22.pdf.
- Kyrychenko, M. O. (2016) Innovatsiini pidkhody do profesiinoho rozvytku pedahohichnykh, naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ta kerivnykh kadriv osvity u vidkrytomu suspilstvi. *Profesiinyi rozvytok ta upravlinnia liudskymy resursamy v systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity v konteksti transformatsii osvity Ukrainy*: zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf., 28 zhovtnia 2016, Kyiv, 16–18.
- Lukman R., Krajnc, D., Glavič, P. (2009). Fostering collaboration between universities regarding regional sustainability initiatives – the University of Maribor. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1143–1153. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.018>.
- Maslou, A. *Teoryia chelovecheskoi motyvatsyy*. <https://isemernin.com/stati/?id=1>.
- Meskon, M. Kh. Albert, M., Khedoury, F. (2014). *Osnovy menedzhmenta*.
- Moroz, V. (2014). Mekhanizm orhanizatsii pidvyshchennia kvalifikatsii naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv yak obiekt derzhavnogo upravlinnia yakistiu osvity. *Naukovi zapysky Instytutu zakonodavstva Verkhovnoi Rady Ukrainy*, 3, 107–113. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzizvru_2014_3_22.
- Nekardová, (2020). Vysokoškolské učitelé a jejich reflexe vlastního pedagogického rozvoje. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 10. *Empirická studie*, 2, 209–229.

- Neperervna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy. (2018). Avsheniuk N. M., Hodlevska K. V., Diachenko L. M., Kotun K. V., Marusynets M. M., Ohienko O. I., Postryhach N. O., Pylynskyi, Ya. M.; za zah. red. N. M. Avsheniuk. TOV «DKS Tsentр».
- Nychkalo, N. G., Muranova, N. P., Voliarska, O. S., Kudina, V. V. (2022). Professional development of academic staff by means of information and communication technologies: the ukrainian experience. *ITLT*, 90(4), 162–172.
- Olifira, L. M. (2018). Pidvyshchennia kvalifikatsii kerivnykh, pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv za nakopychuvalnoiu systemoiu: vidpovid na vyklyky suchasnosti. *ScienceRise. Pedagogical Education*, 4, 43–47. <http://nbuv.gov.ua/UJRN/textped2018410>.
- Petrenko, L. M. (2020). Stratehichni oriientyry profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv v umovakh vidkrytoi osvity. *Visnyk pislidypnomnoi osvity. Seriia: Pedahohichni nauky*, 13(42), 170–184.
- Pro osvitu. (2017). *Zakon Ukrainy* vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Pro vyshchu osvitu. (2014). *Zakon Ukrainy* vid 01.07.2014 № 1556-VII (iz zminamy; u redaktsii vid 16.04.2017, pidstava № 1958-19). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- Pro zatverdzhennia pereliku kvalifikatsiinykh katehorii i pedahohichnykh zvan pedahohichnykh pratsivnykiv ta poriadku yikh prysvoiennia. (2015): *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy* vid 23.12.2015 № 1109. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1109-2015-p/paran11#n11>.
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro pidvyshchennia kvalifikatsii ta stazhuvannia pedahohichnykh i naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. (2013). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy* vid 24.01.2013 № 48 (zareiestrovano v Ministerstvi yustytzii Ukrainy 26.03.2013 za № 488/23020). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0488-13>.
- Singapore Ministry of Education. (2018). *Education System*. <https://www.moe.gov.sg/education/education-system>.
- Sokolova, E. T. (2021.) Upravlinnia profesiinym rozvytkom naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv u systemi vyshchoi osvity. *Modern Economics*, 25(2021), 136–141. [https://doi.org/10.31521/modecon.V25\(2021\)-21](https://doi.org/10.31521/modecon.V25(2021)-21).
- Tovkanets, H. (2018). Lifelong learning in enhancing professional teacher training in the european countries. *Comparative Professional Pedagogy*, 8(2), 23–28.

- Tovkanets, H. V. (2016). Navchannia vprodovzh zhyttia yak rozshyrennia osvittikh mozhlivostei v yevropeiskyykh krainakh. *Edukacija zawodowa i ustawiczna*, 1, 361–373.
- Zhabenko, O. V. (2017). Osoblyvosti profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy. *Molodyi vchenyi*, 7(47), 284–289.

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Oleksandr Kucheriavyi

ORCID ID: 0000-0001-5469-0949

METHODOLOGICAL PLATFORM FOR THE PROFESSIONAL TRAINING MODEL OF THE FUTURE TEACHER OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

PLATFORMA METODOLOGICZNA MODELU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO
PRZYSZŁEGO NAUCZYCIELA UNIWERSYTETU PEDAGOGICZNEGO
W WARUNKACH CYFRYZACJI

МЕТОДОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

1. Introduction

An indicator of the correctness and perspective of Ukraine's course towards digitalization of all spheres of social life is the functioning of educational institutions and, in particular, pedagogical universities during the systemic challenges. This became especially evident in the conditions of the people's heroic resistance to the Russian invaders, martial law in the country, in which there was no alternative to the organization of distance and mixed education for students. However, the war and its terrible consequences, the needs of the Ukrainian nation for victory over the enemy, revival and cultural creation in the post-war period, the needs of future patriots-teachers for integral development are priority factors for building a new model of their professional training. It is difficult not to share O. Dubaseniuk's well-argued opinion that "the model acts as a theoretical reference sample, while models are the means of existence of knowledge, a carrier of knowledge – it is an artificial element, created for better cognition of the system" (Dubaseniuk, 2006, p. 13).

Currently, there is a direct sense in modeling and updated goals, content and technologies of professional training of future teachers of higher pedagogical education establishments by using digital technologies: they are those teachers of the higher school on whom the quality of spiritual-patriotic, educational-developmental and other types of activity of the practicing teacher depends. According to academician's I. Ziaziun apt statement: "in the comparative goal-setting there is no more important, responsible and difficult service in the state, than teacher's one" (Ziaziun, 2000, p. 292).

The multifaceted and complex nature of this strategic goal requires special attention to be paid to the methodological substantiation of the corresponding model as a theoretical reference system, the interrelated structural components of which, according to our conceptual vision, should be: an integral set of strategic goals of professional training of students, which tend to gradually become more complicated – professional digital competences, pedagogical digital professionalism and pedagogical digital culture; principles of achieving the set goals; priority directions and requirements for updating the content of professional education of future teachers; innovative technologies for the organization of distance and mixed learning in pedagogical university that are adequate to the set goals and projected content.

By understanding pedagogical methodology as the principles, logic and methods of organizing scientific research, we will emphasize, on the one hand, the need to optimal choosing of a set of methodological approaches to the development of a model for updating the educational process, selected for consideration in pedagogical university, and on the other hand, on the need to ensure their integrity. That is, actualizing the problem in its general form, we formulate it as a problem of synergy of the integrity and optimality of the components of the methodological foundation of the development of a model for training for the professional activities of future teachers of the higher pedagogical school relevant in the war and post-war periods in terms of its digitalization and the needs of society in the victory over the enemy, revival and cultural creations after the war.

In the context of solving the formulated problem, the goal of the article is a holistic disclosure of the essential characteristics of the methodological platform for optimal construction of a model representation of the phenomenon of professional training of future teachers of pedagogical establishments of higher education in the conditions of its digitalization and in terms of the needs of war and post-war state of the country.

2. The synergistic paradigm of transforming the professional training of a future teacher of pedagogical university into a source of his integral acmeological development: the aspect of its use at the model level

Synergetics as an interdisciplinary field of methodological knowledge was founded by I. Prigogine and H. Haken in the 80s of the 20th century. Its subject is regularities and principles of self-organization and evolution of unequal, non-linear, unstable and open systems in the universe, nature and society. Relevant systems include both educational and social ones.

The synergistic paradigm of the development of national education (V. Kremen, I. Ziaziun, O. Vozniuk, A. Yevtodiuk, S. Klepko, V. Kushnir, S. Pryima, etc.) and higher pedagogy, in particular, provides reflection primarily in its goals and the content of the ideas of holistic provision of the further developmental progress of educational systems on a self-organizing basis using the achievements of digital pedagogy. Its projection on the educational and digital environment of pedagogical universities aims at studying the most in-depth mechanisms of self-movement of these representatives of open and unstable social systems into a new, better future, which is primarily characterized by the phenomena of chaos (increasing indicators of uncertainty, problematic situations regarding the optimal ideology and policy of the development of the institution, as well as management, resource and other plan). The corresponding paradigm in the war and post-war times transforms the radical restructuring of pedagogical education into an effective means of choosing its future in the family of European nations, helps every university that has chosen an innovative ideology of progress (it is fixed in models, concepts, target programs) to overcome uncertainty and bifurcation (“bifurcation point”).

A comprehensive set of synergistic principles in the context of the functioning of the educational system is revealed by O. Vozniuk (2011, p. 207–208). They are the main requirements for the organization of the system of professional training of future teachers using digital technologies. However, the universal synergistic principle of structurality and dynamism takes the leading place in designing the sought-after model as a pedagogical system. First of all, it is a structural entity that remains quite stable at the macro level, capable of resisting external and internal changes. Secondly, from a philosophical point of view, the dynamism of the model is related to the integral characteristics of the transdisciplinary system of knowledge – trialectics, which integrates the provisions of synergetics, metology, integral philosophy, holism, etc. Philosophers call it an innovative worldview paradigm, according to which development is defined as the resolution of contradictions between objects through the birth of the “new”, the result

of their harmonious synthesis, the stage of the development of dialectics, an effective way of learning about moving and changing phenomena of a natural and social nature.

The fact of relying on the triadic principle, which affirms the trinity of objects as dominant in various sciences, also applies to pedagogy. So, for example, V. Galuzynskyi talks about three types of pedagogical categories (1995, p. 50–52), and in matters of modular organization of the educational discipline content, V. Bondar (1996) focused on three types of modules. One cannot help but rely on this phenomenon and the synergistic paradigm of transforming the professional training of the future teacher of pedagogical university in the conditions of digitalization into a source of its integral development. A model representation of this process on a synergistic foundation and taking into account the needs of the country in post-war revival is based on his author's **conceptual vision**:

1. The holistic development of future teachers of a pedagogical university in the conditions of digitalization of professional training is the result of taking into account their needs to achieve the highest levels of professional maturity, creating conditions for self-organization by students of their own self-development within the triad of its subsystems – personal, professional and professional cultural. The restructuring of the activities of the higher institution on the acme-synergistic basis in the technological plan is derived from the affirmation in it at all levels of the ideology and policy of prioritizing the category of “self” in the development and implementation of a holistic development set of new goals, content and technologies of professional training in the measure of its compliance with the needs of the military and the post-war period.
2. Under the action of the triad as a methodological principle-regulatory, the synergistic-acmeological “face” of a complete cycle of personal, professional, and professional cultural development of the future and lifelong teacher is determined throughout life (synergistic in nature and acmeological in the degree of qualitative completeness of value-content changes in essential characteristics of this process and its results at each phase based on the influence of external and internal factors).
3. The student's personal development in the activity dimension of the cycle (his need-motivational, cognitive, emotional-volitional and communicative spheres) based on varieties of self-activity is the basic subsystem of his integral acmeological progress to the heights of professional maturity, which gives impetus to all others. The interconnected triad of target orientations for purely professional and professional cultural development of the future

teacher includes the system of professional digital competences, pedagogical-digital professionalism and pedagogical digital culture. In each of these integral formations, the professional (pedagogical) competence is the main one as a self-sufficient value-goal related to the specificity of the subject of the teacher's work. The digital component acts as a universal value-means. The search for professional and digital competencies of the teaching staff of the university is carried out in the field of their needs for the performance of specific functions, and the axiosphere of the corresponding system of competencies of these specialists is an element of the axiosphere of pedagogical and digital professionalism. The last value formation is included in the structure of the axio-cultural sphere of pedagogical digital culture.

4. The functions of interconnected triadic objects are also performed by the self-movement phase of the subject of achieving the target landmarks of holistic development under the conditions of their awareness as self-valuable and competence in the self-organization of this process: the self-movement phase towards professional and digital competencies; the phase of self-movement towards pedagogical digital professionalism and the phase of self-movement towards pedagogical digital culture.
5. In terms of the needs for the integral development of the future teacher on the platform of the synergistic paradigm, the key triad of his instrumental pedagogical values-means of the system type is self-education, self-study and self-organization of pedagogical creativity.

The process of professional self-creation of a student (professional self-education and self-study) with the use of digital technologies has a local triad of psychopedagogical values-means: self-knowledge as a professional and a subject of self-development; self-attitude (to the orientation of one's own personality, one's value orientations, activity in self-movement in the direction of realized goals, the degree of sufficiency of demands on one's own "I", etc.).

3. A systematic approach to determining the essence of the modeling object and the model itself

Relying on this general scientific methodological principle is a necessary condition for the qualitative implementation of the synergistic paradigm of updating the modern professional training of future teachers of pedagogical universities. The leading philosophical and methodological concept "system" as a whole set of interconnected components aimed at achieving a certain goal has its own history

of evolution. Scientists note that the idea of the systematicity of knowledge was considered in ancient Greek philosophy (Euclid, Plato, Aristotle), and the systematicity of the world – in the works of B. Spinoza and Leibniz (XVII–XVIII centuries). The principles of systematic nature of knowledge were the subject of consideration by I. Kant and H. Hegel.

In the modern theory of systems, these phenomena are classified into groups according to various criteria: material (they also include the class of social) and abstract system formations, closed and open, static and dynamic systems. In the scientific discourse, it is determined that the system is a whole set of interconnected components and the functioning of various types of systems is subject to certain principles: integrity, structurality, interdependence of the system and the environment, hierarchy, multiplicity of system descriptions.

Currently, the systematic approach is being actively used in various fields of science and, in particular, in pedagogy: it provides a global level of research, has universal opportunities for learning about the specifics of their objects. It is recorded in the Ukrainian Pedagogical Dictionary that the systematic approach in pedagogical science is aimed at revealing the integrity of pedagogical objects, identifying various types of connections in them and combining them into a single theoretical picture (Honcharenko, 1997, p. 305).

At the level of understanding of different points of view regarding the definition of “pedagogical system”, it makes sense to take as a basis the interpretation of this phenomenon by T. Žižko. She argued that “a pedagogical system should be understood as a dynamically functional complex of dialectically interconnected components and elements that create optimal conditions for solving the tasks of learning, education and raising people” (Zhyzhko, 2005, p. 145).

We will reveal a set of conceptual and theoretical provisions, the formulation of which is the result of the analysis of the object of our research based on a systemic approach.

1. The image of the desired model, its structural components, the internal connections between them, the external connections of this model formation are qualitatively fully revealed precisely in the coordinates of the actualized general scientific methodological principle.
2. The model of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society in the role of its standard model is an open polysystemic formation of a whole set of interconnected components aimed at the fulfillment of a social order in wartime and postwar times – conceptual, purposeful, content, technological-methodical, organizational-active and effective, each of which, as

a special system formation within the polysystem, performs specific functions subordinated to the overall holistic development orientation of the entire reference model.

3. The main elements of the conceptual and objective component of the corresponding model are, firstly, the radically changed goals of the teacher's professional training in the situation of its digitalization and in the dimension of society's needs for victory over the enemy and the needs for post-war reconstruction of the country, and, secondly, the principles of achieving new realized goals. A prominent place in the set of updated goals is occupied by the system of professional and digital competences of the teacher of various functional affiliations.
4. The priority system characteristics as the expected results of updating the axiological system "the content of the teacher's professional training" in the needs-social and needs-personal dimensions should be its fundamentality, Ukrainian-centrism and functional completeness. The following are the leading strategic lines of movement towards these desired integral characteristics of the content: 1) spiritual-activating, national-ethnocultural (aspect of ensuring the fulfillment of cultural preservation, cultural translation, cultural reproduction and cultural development functions by the content in unity; 2) valeological-psychopedagogical (aspects of realizing the needs of students in mental self-healing under the influence of stressful factors and the need to be ready to work with children whose hearts have been "wounded" by war); 3) the line of expansion of opportunities and experience of future teachers in mastering digital culture; 4) holistic-developmental (aspect of filling the content of education with values important for self-organization by students throughout life by means of self-creation and pedagogical creativity of personal, professional and professional cultural self-development); 5) necessity-European integration; 6) the line of strengthening the power of the values of life safety basics.
5. The systemic "face" of the technological-methodical component of the model is primarily determined by the dominance in it of a whole set of interconnected technologies, such as information and communication, the technology of modular and developmental training of future teachers, the transformation of their professional training into a source of integral acmeological development throughout life, technology promotion of cultivation by the future teacher of mental health and nationally significant action in the situation of martial law in the country. Specific groups of methods correspond to the stages inherent in each of these technologies.

6. One more component as a subsystem of the model is a subsystem of the conditions for the qualitative organization of interaction between the professorial and teaching staff of the university and students as pedagogical cooperation in the dimension of social needs (urgent wartime and postwar period). It consists of appropriate external and internal conditions and performs the function of a set of special circumstances under which the desired level of quality of professional training of future teachers is achieved.

The last component of the sought-after reference sample – the effective one – is also a system formation: a subsystem of the most important integral results, which is expected to be obtained at the model level.

4. A model representation of the professional training of future teachers of pedagogical institutions of higher education using digital technologies in the dimensions of a holistic approach

Integrity – an objective characterization of things and phenomena of the surrounding world – is inherent in all pedagogical processes and systems. “The pedagogical system, – as S. Honcharenko emphasized, – as a whole, is an organized set of goals, content, conditions, forms, methods that direct and transform the lives of children and student youth... Integrity, community, unity are the main characteristics of the pedagogical process, which emphasize subordination all components of its processes to a single goal. The aim of a holistic pedagogical process is a holistic human personality, which involves the simultaneous and harmonious development of its essential forces, the unity of its intellectual, emotional and physical capabilities...” (Honcharenko, 2008, p. 14).

The social order for pedagogical universities, to ensure the quality of professional training of future teachers, aims at a holistic approach to the processes of its humanization, digitalization and subordination to the needs of the country in war and post-war times. Modeling of an appropriate professional training based on this methodological regulation requires achieving the integrity of its goals, the integrity of the principles of organization and self-organization of this process, the integrity of its content, organization technologies and quality functioning conditions. The core of the conceptual and theoretical base for solving this complex task is the concept of integrity developed by V. Semychenko and its implementation in the professional training of future teachers (Semychenko, 1992).

Our integral results based on the updated methodological principle of modeling purposes are leading signs of the integrity of the professional training

of future teachers of pedagogical universities in the conditions of digitalization of society and integral properties of the specified process.

The leading **signs of the integrity** of the educational process under consideration include the following:

1. Orientation of the professional training of future teachers on their consistent mastery of versatile means (pedagogical and digital) professional and digital competences, pedagogical and digital professionalism and professional and digital culture with taking into account the urgent and post-war social needs.
2. Construction of the teacher's professional and digital competences – the target orientations of the students' professional training – on a systemic basis, the adequacy of their subsystems to the specific functions of the teacher of the higher pedagogical school.
3. Subordinating of the value-content characteristics of various blocks of disciplines of the professional training curriculum of the future teacher to the strategy of updating the entire content of education under the influence of systemic challenges to the country and in the context of its needs for revival after the victory over the enemy.
4. Achieving of the level of qualitative completeness through the professional training of future Masters: functioning on the basis of the psychological mechanism of teaching and educating students; self-regulatory character; in this process, the creation of conditions for the self-organization of personal and professional self-creation and pedagogical creativity in the direction of self-movement to the heights of professional maturity; resource provision corresponding to quality requirements; the priority of innovative search in all types of activities of students and their mentors.
5. Management of the educational process in the pedagogical university on the platform of the typical structure (reference model) of the professional activity of the teacher in the conditions of the war and post-war period, which is invariant to two systems – the system of his or her professional training by using digital technologies and the system of professional activity in mixed and remote formats.

The professional training of future teachers of pedagogical institutions of higher education at the stage of digitalization and in terms of the needs of the war and post-war times is characterized by the following *integral properties*: 1) scientific validity based on the psychopedagogical principles of the process of implementing the entire set of principles, methods and forms of professional training and education of students: classroom, mixed, remote; 2) the emergence of the axiological

potential of pedagogical digital culture as a strategic result of the educational process in relation to the axiospheres of its intermediate results – the system of professional-digital competences and pedagogical-digital professionalism; 3) cultural appropriateness and cultural creativity of the content of education, its integration and anticipation in time, targeting the realization of the needs of society and the educational system in the reconstruction and development after the war with clearly expressed national security and nation-building dominants; innovativeness of elements of the content of personal-valueological, professional-developmental and personal-activity oriented education; 4) subject-synergistic nature of pedagogical values-means: self-organization by students in the process of learning pedagogical creativity, professional self-education and self-study, professional and professional-cultural self-development based on them; 5) system construction.

5. Axiological guidelines for building a model of professional training of future teachers of higher education pedagogical institutions in the conditions of digitalization of society

The theory of values (from the Greek *axia* – value) in the system of philosophical knowledge began to be discussed at the end of the 19th – beginning of the 20th century. The phenomenon of “values” is considered to be the mechanism of meaningful maintenance and rooting of a person in the world, strategies of his life and activity. M. Scheler, W. Windelband, H. Rickert, A. Meinong, J. Dewey, O. Spengler, P. Sorokin and others highlighted their own conceptual vision of the nature of values.

V. Kremen, I. Ziaziun, V. Andriushchenko, I. Beh, G. Ball and others are naturally considered to be the founders of Ukrainian pedagogical axiology as a science of pedagogical values. Thus, in the works of V. Kremen (2007, p. 500–503) and I. Ziaziun (2008, p. 95–498), an axiological strategy for reforming the pedagogical education field is outlined. It is possible to mention the names of other domestic scientists who studied the multifaceted problems of pedagogical axiology. Among them are V. Andriushchenko O. Antonovskiy, R. Vynnychuk, T. Kaliuzhna, L. Kravchenko, S. Vitvytska and others.

The axiological approach to the modeling of the research object made it possible to determine both the integral set of values of the professional training of the future teacher of the pedagogical institution of higher education in the conditions of its digitalization (axiological series), as well as three classes of terminal self-sufficient professional values-goals in the role of axiological functions of the teacher.

Values and goals of the professional training of the future teacher of pedagogical university in the conditions of its digitalization:

1. Absolute values: the highest – philosophical and axiological – series:
 - 1.1. Truth. Life. The value of “I”. Man. Freedom. Development. Spirit. Beauty.
 - 1.2. Goodness. Spirituality. Morality. Family. Happiness. Love. Faith. Art. Health. Culture. Labor. Knowledge. Home.
2. Dominant pedagogical and axiological series:
 - 2.1. The student’s personality, its holistic (spiritual-patriotic, motivational, cognitive, affective, communicative, professional and professional-cultural) development; the health of the future teacher and teacher (spiritual, moral, mental and physical); holistic health and general development of the student’s personality, his safety and happy life as the ultimate goal of pedagogical education in general.
 - 2.2. Cognitive, self-developing, nationally significant public and civic activity of the future teacher with the use of digital technologies from the viewpoint of the needs of the revival of Ukraine in the post-war period, the national-patriotic, innovative and humanistic orientation of his personality.
3. A number of basic pedagogical values:

Worldview images as values; value consciousness; axiospheres of systemic qualities of a university teacher; value orientations and value attitudes of future masters; the logic of their reasoning in the value dimension; value attitudes of students towards the world, God, themselves, morality, culture, digitalization of society and the educational environment, goals and content of pedagogical education, types of activities related to mastering it, etc.; value innovations of subjects and objects of the educational process; development of value concepts and knowledge of future teachers; valuable discourse in the pedagogical interaction of students and their mentors, etc.

Terminal self-sufficient professional values-goals as axiological functions of the teacher

1. Values-goals of the axiosphere of the system of professional-digital competences: heuristic-digital competences; management and digital competences; self-development and digital competences; valueological-digital competences.
2. Values-goals of the axiosphere of pedagogical-digital professionalism: a complete set of values-qualities of the professionalism of the teacher’s personality with an innovative subsystem as its core (innovative orientation of the personality; cognitive-innovative and affective-innovative value components); subsystem of values of the professionalism of the teacher’s

activity (innovation and activity component of pedagogical goal-setting; professionalism of subject-subject optimally digitalized interaction within the “teacher-student” system; professionalism of technological and executive action based on digital technologies; professionalism of evaluating educational achievements using digital means.

3. Values-goals of the axio-cultural sphere of pedagogical-digital culture: Self-concept of personal and professional-cultural development; worldview and axiological culture; the culture of pedagogical and digital professionalism of the individual; culture of professionalism in digital educational and public environments; spiritual and moral culture as a personal value; general culture as intrinsic; culture of social activity, civic responsibility and action; the culture of knowledge, preservation and revival of the national “I”

Instrumental terminal values of the teacher (means values):

1. digital values-means; personal and professional self-creation (self-education and self-education); pedagogical creativity; varieties of educational and educational technologies.

6. Acmeological plane of a model vision of professional training of future teachers of pedagogical universities using digital values-tools

Pedagogical acmeology (ancient Greek “acme” – the highest point, maturity, peak, top of something and “logos” – word, teaching) studies phenomenology, regularities, principles and mechanisms of integral development of a teacher’s personality at the stage of his highest professional maturity. The multifaceted problems of this science (its pedagogical direction) are being actively developed in Ukraine by O. Dubaseniuk, V. Hryniova, N. Huziy, V. Vakulenko, O. Antonova, S. Palchevskyi and other scientists. In particular, V. Hryniova (1998) created an interesting version of the teacher’s pedagogical culture model, and N. Huziy (2004) developed the theory of pedagogical professionalism.

The acmeological approach focuses on considering the professional training of future teachers of institutions of higher pedagogical education in the conditions of digitalization of society and taking into account its needs for post-war revival as a source of their personal, professional and professional-cultural development to the heights of professional maturity – pedagogical digital professionalism and pedagogical digital culture.

When designing the model, the working definitions of the components of the pedagogical and digital professionalism of the teacher (corresponding to

the professionalism of the individual and the professionalism of the activity) can be as follows:

Pedagogical digital professionalism of a teacher's personality is a dynamic and acmeologically invariant integral system of his core self-sufficient and pedagogically significant values-qualities – original individual-specific, professional-creative, professional-executive – and mastered at the personal level in order to achieve the quality of education and spiritual patriotic education of students of digital values-means, which is an integral result of the realization of “I” – the concept of personal and professional development and is adequate to the needs of Ukraine in post-war reconstruction and cultural creation.

Pedagogical digital professionalism of a teacher is an integral characteristic and a leading indicator of mastery of his pedagogical actions of various functional affiliations in an educational institution and society on the basis of high-quality mastery of the system of professional-digital competences, the art of their implementation in accordance with the needs of wartime, national revival and European progress of the country after war.

From acmeological positions, the special mission of the teacher is already clearly outlined at the model level the maximum contribution to the birth and gradual unfolding of the holistically developing process for students, mastering by them the means of professional creativity, self-education and self-study with the values of pedagogical digital professionalism and pedagogical digital culture. From the acmeological viewpoint, at least three important tasks of scientific research are defined and solved: 1) providing a model representation of the acmeologically valence factors of influence on the integral activity of future teachers (intellectual, emotional-volitional, communicative) in self-movement to the heights of professional maturity – objective, objective-subjective and subjective; 2) disclosure of the author's conceptual vision of the psycho-pedagogical self-movement mechanism of the future teacher and teacher-practitioner towards pedagogical digital professionalism and pedagogical digital culture; 3) definition of a complete set of principles of functioning of this process.

7. Cultural approach to building a model of professional training of future teachers of pedagogical universities in the conditions of digitalization of society

Culture as a social phenomenon is called a non-gentropic and functional factor of the nation's self-preservation, the foundation of its further cultural progress, a source of a person's achievement in education, study and the heights of personal

and professional development. In historical retrospect, there was an extrapolation of various theories of culture to educational systems. We will only pay attention to the results of J. Bruner's extrapolation of the theory of cultural psychology to the educational sphere, according to which a person's disclosure of all his or her possibilities depends on his or her participation in the creation of culture (Bruner, 1996, p. 126).

The subject of research, conducted by Ukrainian scientists (S. Dychkovskiy, Z. Donets, T. Ziuzina, I. Ziaziun, L. Kondratska, O. Kolomiets, V. Maslova, N. Myropolska, L. Nastenka, L. Sultanova, O. Oleksiuk, O. Rudnytska, H. Onkovych, H. Shevchenko, H. Filipchuk, O. Shcholokova, etc.) were multifaceted problems of cultural education and cultural training in national higher education. They were carried out in the spiritual-moral, multicultural, ethno-cultural and artistic-aesthetic aspects of its humanitarian educational field. The matrix of conceptual provisions reflected below, which are very significant for the model representation from the cultural standpoint of the object of our scientific search, also takes into account its corresponding theoretical base.

The core components of the matrix are the following *conceptual provisions*:

1. The strategic goal of the professional training of future teachers of institutions of higher pedagogical education by using digital technologies is to improve the quality of their cultural education program based on changing the priorities of its value meanings in the context of the maximum possible promotion of cultural and nation-building processes in society during the post-war period, the growth of values that are fateful for Ukraine's culture. In this regard, the model of this socially prioritized process should first of all provide for ensuring the effectiveness of the national and cultural development of the student's personality, maximizing his or her creative ability to awaken the Ukrainian spirit and affirm the values of ethnoculture in the educational space, public and civic life.
2. The cultural approach to updating the content of the education of future teachers on an integrated basis is a harmonious combination of the values of the ethnographic culture science system (students mainly study the peculiarities of the mentality, traditions, customs, beliefs of their people, folk art, folklore, samples of material culture, public life, etc.) and philosophical historical components (in the totality of the goals of cultural training of future teachers dominate the values-goals of humanitarian cultural studies in artistic, historical, literary, philological, ethical and aesthetic dimensions).
3. The main requirement for the design of new curricula in the cultural dimension is the principle of prioritization of courses and special courses

of national and ethno-cultural focus (“History of the Culture of Ukraine”, “Language as a Talisman of the National Self”, “Folk Decorative and Applied Art”, “Ukrainian Folk music and song”, “Museum pedagogy”, etc.) in relation to the set of general cultural studies courses (“Culturology”, “Basics of ethics and aesthetics”, “Religious studies”, etc.).

4. An important function of the culturological approach to the object of modeling is to be a methodological principle of regulation of the processes of formation and development of future teachers of higher pedagogical educational institutions of pedagogical and digital culture as dominant elements of their holistic development progress. Relying on a cultural and axio-acmeological holistic platform is a condition for the hierarchical construction of a value-meaning series of concepts: competence, professional competence, digital competence, professional-digital competence, pedagogical digital professionalism, culture, digital culture, pedagogical digital culture and professional pedagogical culture. In particular, culture is a generic concept in the formation of ideas about digital culture, pedagogical digital culture and professional pedagogical culture.
5. Professional digital culture is aimed at the preservation of the nation, the post-war revival and the cultural progress of Ukraine in the family of European nations, a fusion of self-valued systemic axiological formations of a self-sufficient and instrumental type of professional pedagogical culture and instrumental personal values-means of digital culture, which in the role measure of their assignment has sufficient potential to perform holistic-systemic functions in the social-cultural, natural and educational-environmental, professional-career, personally oriented and digitized educational and learning, strategic-target and creative-potential dimensions and the main integral characteristics of which there are the following: emergentivity in relation to the structural components of the dyad – pedagogical and digital; the ability to activate and stimulate the transformation of the educational and digital environment into a source of creative organization of professional formation and holistic development of future teachers, while cultivating continuity in their mastery of the values of national and world culture, Ukrainian-centric ideas of nation-building, security and the unity of the state; value-content and value-meaning orientation to humanize, spiritualize and sensitize professional training and professional activity with the use of digital technologies; humanistic-patriotic focus on nationally significant activity in society in the conditions of its digitalization and struggle with existential challenges; cultural-systemic ability to act as

a form-creating mechanism of determination, regulation and renewal of professional training, self-training and professional pedagogical activity; prognostic orientation on the ways and methods of self-organization of career growth in the educational and digital world based on self-creation and professional creativity; axiological readiness to provide innovative movement in the educational and digital space, cultural creativity in the process and according to the results of scientific research of students and their teachers.

8. The main directions of relying on the personal-activity approach when designing a model representation for the research object

Scientists have well revealed the value-meaning essence of this methodological principle: they note the unity, interrelation, interdependence of the interaction of the individual and the varieties of its activity, etc. The motivation for choosing a personal-activity approach to modeling the object of our research in relation to a purely personal and purely activity approach lies in its perspective and higher methodological potential, which is significant for the construction of projects related to the regulation of the transformation of professional training of future teachers into a source of their personal and professional development. There are several *directions* to rely on this approach when targeting the desired model:

1. **Targeted direction:** (it is about the development of a complete set of professional and digital competences in terms of predicting their personal and activity value orientation, pedagogical and digital professionalism – professionalism of personality and activity, pedagogical and digital culture).
2. **The direction of designing the principles of regulation and self-regulation of distance and mixed developmental learning in pedagogical institutions of higher education** (the criteria for determining these regulations are directly related to the personal and active self-movement of students to the heights of professional maturity, the quality of the professional activity of university teachers);
3. **Content direction:** updating of the content of the professional education of future teachers according to strategically prioritized value-content lines regarding: 1) increasing in it of the component of personal experience of self-organization, personal and professional development types of activity – self-creation and pedagogical creativity – with the use of digital means; 2) activation of personal vital and axiological potential in war and post-war times for carrying out nationally significant types of activities.

4. **Technological methodical direction** (selection and development of leading technologies and teaching methods using digital means and national-patriotic education in higher education, aimed at providing of the orientation of the future teacher personality in order to ensure the unity of his professional consciousness, self-awareness and, as a result, activity in various practical spheres).

9. Implementation of the competence approach in the field of modeling of target orientations of future teachers' professional training of higher pedagogical education institutions in the conditions of its digitalization

The construction of innovative ideas about the object of our research at the reference level cannot but be based on the competence model of reforming of the educational sector in Ukraine (V. Kremen, N. Bibik, S. Vitvytska, O. Ovcharuk, O. Pometun, O. Savchenko, S. Sysoyeva, T. Sorochan, etc.). Taking into account that its essential characteristics are well covered in scientific discourse (in particular, there is no single approach to the interpretation of the category "professional competence of a teacher"), we immediately note the following: 1) a competent approach to the study of educational phenomena and processes should be considered in two aspects – effective and procedural, important for the formation of future teachers' key and subject competencies; 2) the point of view of scientists regarding the definition of the phenomena of "professional-pedagogical competence" and "professional-pedagogical competence" from the standpoint of a personal-activity approach in unity with axiological and acmeological (N. Guziy, T. Fedirchyk) is more scientifically proven. Thus, T. Fedirchyk makes an argumentative statement about the professional and pedagogical competence of a teacher of a higher school, distinguishes and characterizes the following components in its structure: professional competence (professional, subject – special professional – knowledge and skills); methodical competence (methodical knowledge and skills); psychological and pedagogical competence (psychological and pedagogical knowledge and skills (Fedirchyk, 2015, p. 117).

Relying on scientific findings in the context of the implementation of the competence paradigm of improving the quality of higher pedagogical education and projecting it onto the object of modeling, we will outline the following conceptual scheme of the model representation of such a target guide for training future teachers for professional activities by using digital means as an integral set of professional and digital competencies:

1. The requirement for the synthesis of a set of professional and pedagogical competencies with digital ones is the leading principle of modeling their systematic formation. Purely activity-based and personal-activity approaches to characterizing the essence of the first component of the “professional-digital competence” system limit the degree of value-competence influence on the integral development of the teacher’s personality throughout his or her life in professional and professional-cultural terms. This whole special system has emergent properties in relation to its structural components.
2. Professional digital competence in the status of a personal-activity phenomenon and in the axiologically determining coordinates of the teacher’s acmeological development is a basic value that is in the field of attraction and value structure of a higher acmeological rank – pedagogical digital professionalism and pedagogical digital culture. Each of its structural components performs special functions: professional pedagogical – value-target self-sufficient plan, and digital – value-instrumental in nature.
3. The professional and digital competence of a teacher is such a core new formation of the personality and a form of identifying the level of vital and axiological potential of this specialist in the educational and digital environment of a pedagogical university that, as a product of his intellectual, communicative and affective activity, a certain professional and functional affiliation qualitatively contributes to remote and mixed forms of developmental education to students’s awareness and assimilation of the socially determined value content of education ahead of time, serves as a platform for their own further acmeological development and is primarily the main element of pedagogical digital professionalism in the cognitive dimension (its culture is a component of pedagogical digital culture).
4. The structure of a teacher’s professional and pedagogical competence includes the following self-sufficient values-goals: methodological competence; theoretical-practical competence (subject-professional, psycho-physiological, psycho-pedagogical, value-ecological, functional method-activity, scientific-research, communicative, national-cultural, civic, socio-economic). The main structural components of pedagogical instrumental values-means are: pedagogical-technological, methodical, self-creative and professional-creative competences.
5. Digital competence as the only universal means of organizing pedagogical remote interaction in an educational institution during the country’s struggle with systemic challenges is such an instrumental value of the highest systemic and functional order, which has the potential to facilitate the

teacher's implementation of the entire system of his professional functions, is a consequence and a condition for the transformation of the integral educational environment of the pedagogical university into an innovative virtual one (it is about its direct involvement in new directions, forms and methods of scientific, managerial and methodical support for increasing the mobility, competitiveness and productivity of professional training of students).

6. The main principle of searching for professional and digital competences of a teacher is to ensure their compliance with his or her specific functions.

10. Conclusions

1. The formation of ideas about the model of training of future teachers of higher pedagogical educational institutions in the conditions of digitalization of society largely depends on the completeness and optimality of the methodological dimension of this process as an object of consideration, at all stages of which one cannot do without a personal-activity approach.
2. Achieving of the unity of completeness and optimality of this dimension is, first of all, relying on a whole, very necessary and sufficient set of general scientific methodological principles when designing a suitable reference model (primarily, on synergistic, systemic and holistic approaches). Its "face" in the coordinates of the mentioned approaches defines the author's conceptual vision of the essence of specific synergistic potentials of holistic development of future teachers of pedagogical universities in the conditions of digitalization of their professional training, all of its structural components as a system concept and its integral properties.
3. Axiological and acmeological approaches guard the completeness and optimality of the methodological foundation of the search in the context of choosing the optimal determinants of ensuring the developmental nature of the appropriate professional training of students. It is about the axio-acmeological determination of this process. The presented absolute, dominant, basic and terminal pedagogical and axiological series are an interconnected set of those values-goals, values-qualities and values-means of professional training and education of future teachers, which are prioritized in the aspect of updating their goals and content. Revealing the essence of the author's definitions of the pedagogical digital professionalism of the teacher's personality and the pedagogical digital professionalism of the teacher's activity is an important step towards understanding the pedagogical-digital professionalism of the

higher school teacher as the dominant factor in his acmeological development of the self-sufficient-instrumental type.

4. The core of the model representation of the object of research in terms of the cultural approach is a matrix of conceptual provisions on improving the quality of the cultural educational program of professional training of future teachers by using digital technologies and taking into account the needs of society in the post-war period. Their main functions, firstly, are related to the development of national consciousness and self-awareness of each student as a subject of the affirmation of the values of national culture in educational, public and civil spaces, and secondly, to the needs of future teachers in reaching the level of self-development pedagogical and digital culture.
5. The sought-after model as a result of the projection on this complex phenomenon of the competence approach is, first of all, the system of professional and digital competences of the teacher, reflected in it. Relying on the totality of the main theoretical propositions revealed in the article regarding its construction and the essential characteristics of the relevant competencies, is only a necessary condition for the construction of such a system. Sufficient conditions should be sought in the specificity of the subject of teaching work and tasks related to its digitalization and ensuring adequacy to the needs of the state in war and post-war times.

ABSTRACT: The article reveals the conceptual vision of the main contours and content characteristics of the model of training future teachers of institutions of higher pedagogical education for professional activity in the conditions of digitalization of society from the standpoint of various methodological approaches – synergistic, systemic, holistic, axiological, acmeological, cultural, personal-activity and competence. Ideas are put forward and leading general results of their implementation are presented regarding the quality of its construction based on the synergistic paradigm. The structural components of the research object as a special system are determined – conceptual-target, content, technological-methodical, organizational-active and effective, features of the system “face” of each of them. The found groups of aggregates of integral features of the relevant professional training and its integral properties are highlighted. The outlined axiological series of target orientations of the educational process in the pedagogical university using digital technologies are classified. The specifics of the acmeological plane of the considered model, the essence of the author’s definitions of the pedagogical digital professionalism of the teacher’s personality and the pedagogical digital professionalism of the teacher’s activity are revealed. The process of modeling

is being filled with conceptual provisions regarding the achievement of the quality of the cultural educational program of the university during the war and in the post-war period. The directions of modeling on the platform of the personal-activity approach are outlined – the target direction, the direction of designing the principles of regulation and self-regulation of distance and mixed educational training in the institution, substantive and technological-methodical. The author's interpretation of the professional digital and professional pedagogical structure of the teacher's competence and the formula for developing or choosing his or her professional digital competences in the context of creating their integral system are provided.

KEYWORDS: future teacher, teacher, professional training, digitalization, training model, methodological approaches, methodological dimension of the model, needs of war and post-war times.

АНОТАЦІЯ: Розкрито концептуальне бачення основних контурів і змістових характеристик моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства з позиції різних методологічних підходів – синергетичного, системного, цілісного, аксіологічного, акмеологічного, культурологічного, особистісно-діяльнісного і компетентнісного. Висуваються ідеї та подаються провідні загальні результати їх реалізації щодо якості її побудови на основі синергетичної парадигми. Визначаються структурні компоненти об'єкта дослідження як особливої системи – **концептуально-цільовий, змістовий, технолого-методичний, організаційно-діяльнісний й результативний**, особливості системного «обличчя» кожного з них. Висвітлюються знайдені групи сукупностей цілісних ознак відповідної професійної підготовки та її цілісних властивостей. Класифікуються окреслені аксіологічні ряди цільових орієнтирів освітнього процесу у педагогічному університеті з використанням цифрових технологій. Розкривається специфіка акмеологічної площини моделі, що розглядається, сутність авторських дефініцій педагогічно-цифрового професіоналізму особистості викладача і педагогічно-цифрового професіоналізму діяльності викладача. Здійснюється наповнення процесу моделювання концептуальними положеннями щодо досягнення якості культурологічної освітньої програми університету під час війни і у повоєнний період. Окреслюються напрями моделювання на платформі особистісно-діяльнісного підходу – цільовий, напрям проектування принципів регуляції й саморегуляції дистанційного і змішаного розвивального навчання в закладі, змістовий і технолого-методичний. Дається авторська трактовка професійно-цифрової й структури професійно-педагогічної компетентності викладача, формула розроблення чи вибору його професійно-цифрових компетентностей в контексті створення їх цілісної системи.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: майбутній викладач, викладач, професійна підготовка, цифровізація, модель підготовки, методологічні підходи, методологічний вимір моделі, потреби воєнного і повоєнного часу.

STRESZCZENIE: W artykule przedstawiono koncepcyjną wizję głównego zarysu i merytorycznej charakterystyki modelu kształcenia przyszłych nauczycieli wyższych uczelni pedagogicznych do działalności zawodowej w warunkach cyfryzacji społeczeństwa. Przyjęto kilka podejść metodologicznych: synergistyczne, systemowe, holistyczne, aksjologiczne, akmeologiczne, kulturowe, osobowo-aktywnościowe i kompetencyjne. Zaprezentowano wiodące ogólne wyniki ich realizacji

w zakresie jakości jego konstrukcji w oparciu o paradygmat synergiczny. Określone są elementy strukturalne obiektu badawczego jako systemu specjalnego – cel koncepcyjno-celowy, treściowy, technologiczno-metodyczny, organizacyjno-aktywny i efektywny, cechy „twarzy” systemu każdego z nich. Uwypuklono grupy agregatów integralnych cech odpowiedniego szkolenia zawodowego i jego integralnych właściwości. Dokonano klasyfikacji zarysowanych szeregów aksjologicznych ukierunkowań docelowych procesu edukacyjnego w uczelni pedagogicznej wykorzystującej technologie cyfrowe. W prezentowanym tekście przybliżono specyfikę płaszczyzny akmeologicznej rozpatrywanego modelu, istotę autorskich definicji pedagogicznego profesjonalizmu cyfrowego osobowości nauczyciela i pedagogicznego profesjonalizmu cyfrowego działalności nauczyciela. Proces modelowania wypełniany jest zapisami koncepcyjnymi dotyczącymi osiągnięcia jakości programu edukacji kulturalnej uczelni w czasie wojny i okresu powojennego. Zarysowano kierunki modelowania na platformie podejścia osobowo-aktywnego: kierunek docelowy, kierunek projektowania zasad regulacji i samoregulacji kształcenia na odległość i mieszanego w placówce. Podano autorską interpretację profesjonalnej cyfrowej i zawodowej struktury pedagogicznej kompetencji nauczyciela oraz formułę rozwijania jego zawodowych kompetencji cyfrowych w kontekście tworzenia ich integralnego systemu.

SŁOWA KLUCZOWE: przyszły nauczyciel, nauczyciel, kształcenie zawodowe, cyfryzacja, model szkolenia, podejścia metodologiczne, wymiar metodologiczny modelu, potrzeby czasów wojennych i powojennych.

Bibliography

- Bondar, V. I. (1996). *Didactics: Effective Technologies for Teaching the Students*. Veresen.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Dubaseniuk, O. A. (2006). Conceptual Models of Pedagogical Education: Scientific Research and Achievements. In O. A. Dubaseniuk (ed.), & O. E. Antonova, & S. S. Vitvytska et al. *Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends*: monograph. Publication of ZhDU named after I. Franko.
- Fedirchuk, T. D. (2015). *Development of Pedagogical Professionalism of a Young Teacher of a Higher School (Theoretical and Methodological Aspect)*: monograph. Chernivtsi National University.
- Haluzynskyi, V. M. Yevtukh, M. B. (1995). *Pedagogy: Theory and History: Education*. Manual. Higher school.
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainian pedagogical dictionary*. Lybid.
- Honcharenko, S. U. (2008). Integrity of the Pedagogical System and Process: Methodological Aspect. *Philosophy of Pedagogical Mastery*: collection of scientific works (head of the editorial board, N.H. Nychkalo). Institute of

- Pedagogical Adult Education of APS of Ukraine, Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi; LLC “Vinnytsia”, 13–24.
- Hryniova, V. M. (1998). *Formation of the Pedagogical Culture of the Future Teacher (Theoretical and Methodical Aspects)*. Osнова.
- Huziy, N. V. (2004). *Pedagogical Professionalism: Historical, Methodological and Theoretical Aspects*. NPU named after M.P. Drahomanov.
- Kremen, V. G. (2007). *The Philosophy of the National Idea. Human. Education. Society*. Hramota.
- Semychenko, V. A. (1992). *The Concept of Integrity and its Implementation in the Professional Training of Future Teachers (Psychological-Pedagogical Aspect)* (Diss. ... Ph.D. of Psychology). Kyiv State Pedagogical Institute named after M. P. Drahomanov.
- Vozniuk, A. V., Dubaseniuk, A. A. (2011). *Philosophical Foundations of Pedagogical Axiomatics*: monograph. Publication of ZhsU named after I. Franko.
- Zhizhko, T. A. (2005). The Pedagogical System as One of the Factors of Introduction of the Idea of Intensification in the Professional Training of Future Specialists. *Scientific journal of the NPU named after M. P. Drahomanov (Sociology. Social work. Social pedagogy. Management)*, 3, 144–151.
- Ziaziun, I. A. (2000). *Pedagogy of Goodness: Ideals and Realities*: sc. and method. manual, IAPM.
- Ziaziun, I. A. (2008). *Philosophy of Pedagogical Action*: monograph. CHNU named after B. Khmelnytskyi.



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Katarzyna Małgorzata Stanek

ORCID ID: 0000-0002-9118-7821

SUPERWIZJA W OBSZARZE ROZWOJU KOMPETENCJI OSOBISTYCH I ZAWODOWYCH PRACOWNIKÓW SŁUŻB SPOŁECZNYCH

SUPERVISION IN THE AREA OF DEVELOPMENT OF PERSONAL
AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF SOCIAL SERVICE EMPLOYEES

СУПЕРВІЗІЯ У СФЕРІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСЬОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ

1. Wprowadzenie

Szybkie przemiany gospodarcze (m.in. dualizm gospodarczy, zmiany produkcji, handlu, migracje, globalizacja), zmiany społeczno-kulturowe (m.in. laicyzacja życia, popularyzacja kultury masowej), problemy polityczne (m.in. konflikty zbrojne, terroryzm, integracja i dezintegracja) są kreatorem nowych problemów społecznych, a tym samym stają się one wyzwaniem dla pracowników służb społecznych. To pracownicy służb społecznych (m.in. pracownicy socjalni, pedagodzy szkolni, nauczyciele, wychowawcy w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, resocjalizacyjnych, kuratorzy sądowi, funkcjonariusze służb miejskich, policji, funkcjonariusze więzienni, członkowie zespołów interdyscyplinarnych) stoją na pierwszej linii mierzenia się z konsekwencjami tych zmian, podejmując wysiłek przezwyciężania problemów ludzi nie radzących sobie, wymagających pomocy, wsparcia, towarzyszenia w pokonywaniu trudności. Przeobrażenia współczesnego świata, a tym samym wymagania organizacyjne i społeczne powodują, że pracownicy służb społecznych zobowiązani są stale rozwijać swoje kompetencje

zawodowe i osobiste, zdobywać nowe kwalifikacje i mierzyć się z obciążeniem psychicznym i fizycznym wynikającym z przeobrażeń, a tym samym wieloznacznością ról zawodowych, co stanowi przyczynę stresu i prowadzi do wypalenia zawodowego. O ile organizacje czy instytucje organizują szkolenia w zakresie podnoszenia kompetencji (głównie w odniesieniu do zmian ustawodawczych), o tyle studia, szkolenia czy kursy podnoszące kompetencje zawodowe i osobiste (w zakresie metod, technik czy umiejętności, które osiągają znaczną wartość rynkową) pozostają w gestii pracowników. Ponadto, często kadra zarządzająca nie zapewnia odpowiedniego wsparcia pracownikom służb społecznych w codziennym trudzie pracy, a pracownik służb społecznych sam zobowiązany sobie radzić w sytuacjach obciążających psychicznie. Jednym z rozwiązań, które zapewnia rozwój kompetencji zawodowych i osobistych jest superwizja, traktowana jako spotkanie specjalistów jednej dziedziny, pracujących w obszarze budowania relacji, towarzyszenia, wsparcia i pomocy, służące wspieraniu specjalistów, szukaniu rozwiązań, dzieleniu się doświadczeniami, profesjonalizacji pracy oraz zapobieganiu wypaleniu zawodowemu. Takie rozumienie pojęcia superwizji wskazuje, że może mieć ona zastosowanie wszędzie tam, gdzie specjaliści pracują z drugim człowiekiem w obszarze jego trudności, emocji i relacji.

2. Superwizja – podstawy teoretyczne

Superwizja jest uznawana w międzynarodowym dorobku za szczególną metodę usprawniania realizacji celów instytucji pomocy społecznej i profesjonalnego doskonalenia pracowników służb społecznych (Szmagałski, 2005, s. 9). Dziś, o ile superwizja jest obecna w obszarze pomocy społecznej, edukacji, kurateli, jednak dorobek teoretyczny i empiryczny w tym obszarze nadal jest dość skromny, a superwizowanie własnej pracy bardzo rzadkie. Temat ten jest również rzadko obecny w dyskusjach naukowych czy wśród praktyków podczas seminariów, konferencji czy forum. Ponadto zbyt rzadko prezentowane są jej korzyści oraz podejmowane próby wdrażania tej metody w praktyce funkcjonowania instytucji pomocy społecznej, instytucji edukacyjnych, instytucji resocjalizacyjnych, placówek opiekuńczo-wychowawczych czy kurateli sądowej. Taki stan może wynikać z faktu niewiedzy na temat superwizji, lęku przed zmianami (zarówno instytucji jak i osób w niej zatrudnionych) oraz błędnej interpretacji pojęcia „superwizja”.

Z tłumaczenia polskiego słowo „supervision”, oznacza nadzór, kontrolę, kierowanie. Ogólnie, w terminologii ekonomii, zarządzania i organizacji, termin superwizja nie odnosi się do wszelkich czynności kontrolnych czy zarządczych,

- wsparcie w procesach refleksji i podejmowania decyzji dotyczących bieżących problemów zawodowych
- wsparcie w trudnych i wymagających sytuacjach i konfliktach zawodowych
- wyjaśnienie i przetwarzanie zadań, funkcji i ról
- wsparcie i obsługa procesów zmian Innowacyjne rozwiązania dla nowych wyzwań
- działania profilaktyczne zapobiegające mobbingowi i wypaleniu zawodowemu (ANSE, 2020)

W Polsce funkcjonuje kilka organizacji zrzeszających superwizorów w zakresie służb społecznych, m.in.: Stowarzyszenie Certyfikowanych Superwizorów Pracy Socjalnej i Polskie Towarzystwo Superwizji Pracy Socjalnej, Stowarzyszenie Coachów Polskich. Celem działalności tych organizacji jest upowszechnianie idei superwizji oraz działanie na rzecz profesjonalizacji superwizji przez profesjonalistów zajmujących się teorią i praktyką superwizji pracy socjalnej oraz etyką pracy. Należy podkreślić, że superwizja w Polsce jest najbardziej ugruntowana w psychoterapii, natomiast superwizja w obszarze służb społecznych „raczkuje” i powoli rozwija się. Próbę na polskim gruncie rozpoczęło m.in. środowisko andragogów, którzy określili superwizję jako różne działania psychologiczno-społeczne w ramach poradnictwa w miejscu pracy, współpracy zawodowej, praktycznego instruktażu itp., które odbywają się między superwizorem, a osobą superwizowaną lub grupą. Dotyczy ona problemów interakcyjnych, grupowych i instytucjonalnych (Dudak, Sarzyńska, 2001, s. 162).

Superwizja jest szczególną metodą kierowania pracownikami, polegająca na doskonaleniu ich sprawności w osiąganiu celów organizacji przez stały proces konsultacyjny. Proces ten opiera się na analizie funkcjonowania pracowników w ich rolach zawodowych. Jego przebieg ma służyć rozwojowi wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązania problemów, którymi zajmuje się dana organizacja (Rue, Byars, 1990).

3. Superwizja w obszarze rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych

Superwizja, zarówno w teorii jak i praktyce zawodowej rozpatrywana jest w dwóch ujęciach: administracyjno-menedżerskim, traktującym ją jako metodę zarządzania pracą (nurt amerykański) oraz wspierająco-rozwojowym, odnosząc się do procesu profesjonalizacji, czyli rozwoju osobistego oraz kompetencji zawodowych pracownika (nurt europejski).

W podejściu administracyjno-menedżerskim, superwizja pełni przede wszystkim funkcje organizacyjne, koordynujące, kontrolne, oceniające przebieg oraz efekty powierzonych pracownikowi zakresów odpowiedzialności (zadań), których odpowiednia jakość służyć ma zwiększeniu funkcjonowania organizacji lub instytucji zatrudnienia (Mańkowska, 2020). W tym przypadku superwizja jest dialogiem pomiędzy pracodawcą a pracownikiem w obszarze jakości świadczonych usług, gdzie wyraźnie występuje element kontroli, a superwizorem jest formalny przedstawiciel administracji danej placówki, jak sam podkreśla Alfred Kadushin (1976). Superwizja w ujęciu administracyjno-menedżerskim realizowana jest poprzez następujące formy aktywności superwizora, m.in.:

- asystowanie w zarządzaniu przydziałami pracy i obciążeniami pracowników,
- monitorowanie codziennej pracy dla sprawdzenia zgodności jej wykonania z zaleceniami oraz priorytetami placówki,
- wspólne z pracownikami przedyskutowywanie pomysłów, strategii, planów oraz bieżących problemów,
- informowanie pracowników o zmianach w zasobach placówki,
- bieżące udzielanie pracownikom informacji zwrotnej o ich funkcjonowaniu (Coulshed, Mullender, 2001).

Odnosząc się do powyższych aktywności superwizora, realizuje on ściśle zadania zarządzającego. Z punktu widzenia praktyki superwizyjnej, superwizowani chcieliby realizacji punktu 3, 4, 5, aby oprócz elementu nadzoru oraz kontroli, przełożeni „słuchali” swoich pracowników. Najczęściej przełożeni narzucają rozwiązania, a pracownicy nie stanowią głosu w sprawie, a są jedynie wykonawcami poleceń. Podobnie jest z udzielaniem informacji zwrotnej, która przybiera formę zganienia czy skarcenia słownego, a nie odnosi do faktów, uczuć, konsekwencji i oczekiwań pracodawcy (według na przykład techniki FUKO).

Podejście wspierająco-rozwojowe kładzie nacisk na rozwój i doskonalenie kompetencji pracownika oraz stymulowanie indywidualnych osiągnięć. Według Allana Browna (1984) istotą tak pojętej superwizji ma być ciągła aktywność interpersonalna przebiegająca w formie dialogu podejmującego zagadnienia emocjonalne, poznawcze i etyczne wynikające z trójstronnej relacji pomiędzy pracodawcą, pracownikiem, a odbiorcą usług instytucjonalnych (klientem, podopiecznym, pracownikami (Brown, Bourne, 2002). Założeniem tego typu superwizji jest pogłębiona refleksja nad własnym działaniem oraz kształtowanie potrzeby refleksyjnego działania (Coulshed, Mullender, 2001). W tym nurcie, superwizorem jest osoba posiadająca szeroką wiedzę z zakresu działań pracowników, metodyki pracy (metody, technik, narzędzia), umiejętności przekazania

wiedzy, komunikacji interpersonalnej (słuchania, parafrazowania, odzwierciedlania, podsumowania), procesu grupowego oraz etyki pracy, autorefleksji i obserwacji oraz wykazująca się wysokim poziomem inteligencji emocjonalnej. Jednocześnie tak superwizja powinna być prowadzona przez osobę (superwizora) spoza placówki, co sprzyja budowaniu bezpieczeństwa, zaufania, otwartości, które stanowią podstawę pracy superwizyjnej.

Bez względu na nurt, superwizja jako metoda profesjonalnego rozwoju pracowników powinna realizować następujące funkcje:

- edukacyjna – polegająca na rozwianiu i aktualizowaniu wiedzy i umiejętności zawodowych, promowaniu rozwoju profesjonalnego i indywidualnego pracowników, lepsze zrozumienie ludzi, sytuacji, rozwijanie kreatywności i poszerzenie repertuaru metod pracy.
- rozwojowa – służąca pogłębianiu świadomości pełnionych ról oraz podejmowanych zakresów odpowiedzialności zawodowej.
- wspierająca – uwzględniająca pomoc w radzeniu sobie ze stresem, w tym sytuacjami traumatycznymi w miejscu pracy, umożliwienie ekspresji emocji, towarzyszenie w pokonywaniu psychologicznych trudności związanych z liczbą i złożonością przypadków stanowiących obciążenie oraz rewidowanie, rozwijanie w pracownikach wiary w siebie, motywowanie do podejmowania działań.
- konsultacyjna polegająca na bieżącym monitorowaniu zgodności zakresów odpowiedzialności podejmowanych przez pracowników z posiadanymi kompetencjami i kwalifikacjami, ułatwianie pracownikom rozwiązania problemów zawodowych w oparciu o współpracę i kompetencje innych specjalistów (ANSE, 2020).

Istotne, aby wskazane funkcje realizowane były na poziomie dialogu, relacji partnerskiej pomiędzy superwizorem a superwizowanym w oparciu o bezpieczeństwo, zaufanie, poufność, szacunek i otwartość.

Istnieje również trzeci – zintegrowany model wielofunkcyjnej superwizji (Hawkins, Shohet, 2000), których cele obejmują zarówno działania koordynująco-kontrolne, jak i rozwojowo-wspierające, łącząc nadzór i ocenę z wsparciem oraz edukacją. W tym modelu, superwizja realizowana jest poprzez pogłębioną refleksję nad własnym działaniem (z metapoziumu) w ustawicznym dialogu z superwizorem.

Wśród ogólnych celów superwizji można wskazać:

- rozpoznanie obszarów trudności osobistych, których jednostka doświadcza w miejscu pracy i ich zdefiniowanie,
- zrozumienie możliwych źródeł trudności poprzez pogłębioną analizę i refleksję,

- uwypuklenie i uświadomienie zjawisk i procesów zachodzących w relacjach superwizanta z innymi, mogących stanowić źródło problemów i nieporozumień w miejscu pracy,
- rozładowanie napięcia poprzez uświadomienie oraz ekspresję emocji towarzyszących doświadczanym trudnościom zawodowym,
- uzyskanie informacji zwrotnych od innych uczestników (w przypadku superwizji grupowej) oraz superwizora, pozwalających przyjrzeć się problemowi z różnych punktów widzenia i poszerzyć perspektywę pojmowania jego wielu aspektów,
- wspólne wypracowanie konstruktywnych rozwiązań, z możliwością ich zastosowania w sytuacji symulującej praktykę (np. poprzez odegranie ról),
- wzmocnienie mocnych stron i kompetencji zaradczych,
- doświadczenie bycia zrozumianym przez uczestników i superwizora, co sprzyja budowaniu samoakceptacji, poczucia wartości i godności osobistej, nawet w obliczu odkrytych słabości, niedomagań czy popełnianych błędów,
- wzrost dobrostanu psychicznego poprzez budowanie wzajemnego zaufania w grupie, poczucie wspólnoty interesów, lojalności i zawodowej solidarności oraz podtrzymania przekonania o własnej skuteczności (Mańkowska, 2020, s. 65–66).

Do powyższych celów, dodałabym jeszcze:

- wzrost świadomości w roli zawodowej, relacji z pracą i w relacji z innymi;
- wzbogacenie warsztatu pracy o nowe metody, techniki, narzędzia wykorzystywane w relacji pomocowej;
- ochrona przed bodźcami (stresorami) ze świata pracy.

Podstawą superwizji są: osoba superwizora, kontrakt superwizyjny (czyli umowa pomiędzy superwizorem a superwizowanym/superwizowanymi określający cele indywidualne/grupowe; zakres pojęciowy wynikający z pełnionej roli zawodowej, zadań i obowiązków; oczekiwania; granice, warunki), relacja superwizyjna (oparta na bezpieczeństwie, zaufaniu, poufności i otwartości) oraz sesja superwizyjna.

Co jest lub może być przedmiotem superwizji? Wszystko to, co w sposób bezpośredni lub pośredni doświadczą, z zmagają się emocjonalnie pracownicy służb społecznych w obszarze własnej pracy. Superwizja jest przestrzenią pracy w świecie pracownika, jego trudnościami, emocjami, dylematami, a efekty dostrzegane są w środowisku pracy (jakość świadczonych usług, profesjonalizm).

Jak jest lub może być realizowana superwizja w odniesieniu do wyżej wskazanych funkcji i celów? W praktyce superwizyjnej (w zależności od przyjętego

przez superwizora podejścia), podstawową jednostką superwizji jest sesja superwizyjna (bez względu czy jest to superwizja indywidualna czy grupowa), która powinna zawierać podstawowe elementy struktury sesji: (1) sprawa do superwizji, (2) cel (określenie celu i wskaźników osiągnięcia celu), (3) praca nad szukaniem rozwiązań (mini kontrakt), (4) podsumowanie, (5) zakończenie.

W momencie zgłoszenia sprawy do superwizji, rolą superwizora jest określenie aktywności zawodowej pracownika w 3 obszarach: metodycznym, relacji oraz etyki pracy, poprzez zadawanie pytań przez superwizora (określane w terminologii superwizorów: badaniem sprawy).

Praca w obszarze metodycznym polega przede wszystkim na poszukiwaniu sposobów pracy, strategii działania, rozwiązań trudności czy problemów, metod, narzędzi. Podczas zbierania informacji dotyczącej sprawy do superwizji, superwizor poprzez zadawane pytania (Co do tej pory zrobiłaś/-eś? Co do tej pory zostało zrobione w tej sprawie? Jak krok po kroku ta praca przebiegała do tego momentu? Jakie metody, techniki zostały zastosowane? Co jeszcze mógłbyś/mogłabyś zrobić?) jest w stanie określić poziom metodyczny superwizora oraz wskazać kierunek pracy (tylko poprzez zadawane pytania, a nie uwagi czy krytykę). Rolą superwizora w tym obszarze jest moderowanie dialogu, pracy, nadawanie jej tempa, ale nie dawanie rozwiązań. To osoba superwizowana (w przypadku superwizji indywidualnej) lub grupa (w przypadku superwizji grupowej) odnosząc się do własnej wiedzy, umiejętności i doświadczenia czy intuicji buduje wachlarz możliwości, rozwiązań, pomysłów w toku pracy z przypadkiem wskazanym przez superwizowanego/superwizowaną. W przypadku, kiedy w wyniku pracy nie zostały wyczerpane wszystkie możliwości, superwizor może wprowadzić element edukacyjny, który polega na zaprezentowaniu nowatorskim metod, technik czy sposobów działania w obszarze pracy z klientem/podopiecznym oraz odnosząc się do przedstawionego zagadnienia, wypracować pewien standard, narzędzie pracy, który ułatwi aktywność pracowniczą. Wprowadzenie elementu edukacyjnego jest szczególnie istotne, kiedy superwizowany (superwizja indywidualna) czy superwizowani (superwizja grupowa) tworzą niejednorodną grupę pod względem wiedzy i doświadczenia, niemniej należy pamiętać, że zaletą pracy grupowej jest dzielenie się pomysłami, rozwiązaniami, ale przede wszystkim współdziałanie w pracy, dające poczucie wspólnoty i integruje grupę zawodową. W obszarze metodycznym może być realizowana funkcja konsultacyjna, rozwojowa oraz edukacyjna superwizji).

Podstawą pracy superwizyjnej w obrębie relacji jest po pierwsze określenie partnerów relacji, która jest przedmiotem superwizji (pracownik-przełożony, pracownik-pracownik, pracownik-klient/podopieczny) oraz analiza treści relacji i wynikających z niej trudności czy emocji. Podczas pracy superwizyjnej

dokonyuje się przeglądu komunikatów (ze strony superwizowanego), tzw. gier, przy użyciu odpowiednich narzędzi np. z analizy transakcyjnej, dialogu motywującego, rozpoznania czemu służyły te komunikaty, co one wywoływały u superwizowanego, reflektowania, a następnie podejmowana jest próba stworzenia takich, które budują relacje oraz ją podtrzymują np. w oparciu o koncepcję porozumienia bez przemocy, zasady informacji zwrotnej czy dialogu motywującego. Zdarza się, że w obszarze relacji podejmowana jest próba rozwiązania konfliktu pomiędzy osobami (uczestnikami superwizji), jednakże w takim przypadku praca superwizyjna rozpoczyna się w momencie uzyskania zgody wszystkich uczestników oraz wyraźne określenie zasad pracy podczas spotkania (mini kontrakt). Z punktu widzenia praktyki superwizyjnej, obszar relacji jest najtrudniejszym i najbardziej wymagającą przestrzenią pracy superwizyjnej zarówno dla superwizorów jak i superwizowanego. Wymaga od superwizora specyficznych umiejętności pracy z grupą, konfliktem, mediacji, umiejętności komunikacyjnych. Podobnie jak w przypadku obszaru metodycznego, tu również może się pojawić element edukacyjny odnoszący się do: komunikacji werbalnej i niewerbalnej, barier komunikacyjnych, konfliktu, analizy stanów *Ja*, transakcji, gier między ludźmi, porozumienia bez przemocy, informacji zwrotnej. Oprócz funkcji rozwojowej (na poziomie analizy, refleksji), realizowana jest funkcja edukacyjna a nawet wspierająca (w przypadku, gdy okazuje się, że więcej niż jedna osoba ma podobne doświadczenia).

W obszarze pracy w obszarze etycznym (dylematów) celem pracy superwizyjnej jest towarzyszenie w dylemacie pracownika, poprzez: (1) wysłuchanie, (2) podzielenie się własnym doświadczeniem (przez np. poszczególne osoby w grupie), (3) podzielenie się własnymi sposobami rodzenia sobie (praca w perspektywie osobistej). Podczas sesji superwizyjnej, gdzie profesjonaliści dzielą się swoimi doświadczeniami i emocjami, w tym swoim światem wartości, doświadczają oni wsparcia, mają poczucie wspólnoty, przestają być sami ze swoim dylematem. Często pracownicy służb społecznych mają dylematy dotyczące tego jak postąpić, co zrobić, co stanowi wyższą wartość (cel klienta/podopiecznego czy placówki/institucji), jaka jest ich rola, ale miejsce pracy często nie jest tym, w którym się o tym rozmawia. Czasem nie ma przestrzeni, aby podzielić się emocjami związanymi z pracą. Superwizja (w tym wypadku szczególnie grupowa) daje możliwość podzielenia się z innymi tym, co dzieje się u pracownika służb społecznych na poziomie wartości, w obszarze jego myśli, uczuć, dylematów. Praktyka superwizyjna wskazuje, że superwizowani doświadczają tzw. katharsis, wsparcia, wspólnoty myśli, celów, wartości, ale też przeżywania tych samych emocji z innymi, co integruje grupę, jej spójność, ale też wpływa na odczuwalność stresu.

W procesie superwizyjnym pracownik służb społecznych poprzez refleksję, pracę, autoanalizę własnej pracy, buduje świadomość siebie w roli zawodowej, a tym samym może przejść przez cztery fazy uczenia się, nabywania kompetencji w oparciu o model drabiny kompetencji Noela Burcha:

- nieświadomą niekompetencję, czyli brak świadomości, że dana umiejętność istnieje i że w tej roli warto byłoby ją posiadać. Często dotyczy zarówno kompetencji merytorycznych jak i oceny własnej inteligencji emocjonalnej.
- świadomą niekompetencję, polegającą na uświadomieniu sobie przez danego pracownika, że potrzebuje konkretnej wiedzy i umiejętności, aby w profesjonalny sposób realizować role zawodowe czy pełnione funkcje.
- świadomą kompetencję, czyli wiedza pracownika na temat tego co wie i potrafi.
- nieświadomą kompetencję, oznacza nieświadome i intuicyjne wykorzystanie nowych kwalifikacji, wiedzy czy umiejętności (Kossowska, Sołtysińska, 2002, s. 86).

Istotę kompetencji i sposób rozwoju kompetencji w zakresie wiedzy, umiejętności, postaw/motywacji do działania doskonale odzwierciedla metafora „góry lodowej” opracowana przez Lyle’a i Signe Spencerów.

Według tego modelu wierzchołek góry lodowej kompetencji tworzą wiedza i umiejętności, które są łatwe do zidentyfikowania, wyuczenia i rozwijania, jednak nie stanowią najbardziej wartościowego składnika kompetencji. Natomiast pozostałe właściwości, takie jak motywacja, etyka, samokontrola, zbiór wzorców zachowań, cechy charakterologiczne, są ukryte (znajdują się pod powierzchnią wody), a zatem trudniejsze do modyfikowania i rozwijania, ale to właśnie one mają krytyczne znaczenie dla profesjonalnego działania oraz satysfakcji (Baron-Puda, 2012, s. 2). Z punktu widzenia instytucji/placówki najbardziej pożądane są kompetencje osadzone na solidnych fundamentach przekonań danej osoby. Elementów tych nie można nabyć lub się wyuczyć. Jeżeli są one zgodne z wizją, misją danej instytucji/placówki, stają się kluczowymi czynnikami sukcesu danego pracownika, ale też miejsca zatrudnienia. Ważny jest zatem nie tylko poziom występowania danych cech u konkretnej osoby, ale spójność kompetencji z oczekiwaniami wobec pełnionej roli zawodowej w przypadku pracowników służb społecznych (Czainska i in., 2009, s. 16). Dlatego, podkreśla się, że w procesie rozwoju kompetencji pracowniczych istotną rolę odgrywają instytucje/placówki, które poprzez przemyślane inwestycje w rozwój zasobów ludzkich – ludzi, stworzenie właściwej przestrzeni dla uczenia się i dzielenia wiedzą, a także angażowanie ludzi w tworzenie i wdrażanie nowych rozwiązań, nowych pomysłów

mogą stać się organizacjami uczącymi się. Przestrzenią do rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych w obszarach wyżej wskazanych jest superwizja, gdzie pracownik służb społecznych reflektuje, analizuje, doświadcza, wartościuje, uczy się – czasem w sposób nieświadomy, ale dzięki superwizji dokonuje rewizji własnych przekonań, zachowań oraz wiedzy, którą stale pogłębia.

4. Dlaczego superwizja? Zamiast zakończenia

Praca pracowników służb społecznych polegająca na interweniowaniu, pomaganiu, wspieraniu, towarzyszeniu drugiemu człowiekowi w zmianie na poziomie funkcjonowania społecznego, edukacyjnego/zawodowego, rodzinnego, pokonywaniu trudności stanowi źródło satysfakcji wtedy, kiedy osiąga się wypracowane cele w procesie pomagania. Pracownik służb społecznych – pracownik socjalny, pedagog, wychowawca, kurator, terapeuta, itp. – odczuwa wtedy zadowolenie i ma poczucie sensu roli zawodowej oraz swojej aktywności.

Jednakże każdej osobie pomagającej zdarzają się trudni klienci/podopieczni oraz sytuacje, które wywołują w nich frustracje, dylematy, zniechęcenie. Nie sposób nauczyć się na studiach czy szkoleniach postępowania w indywidualnie różniących się sytuacjach, które spotykamy w pracy. Zdarza się, że proces pomagania, wsparcia, pracy z drugim człowiekiem nie posuwa się w przewidywanym tempie albo nie idzie w oczekiwanym kierunku. Zdarza się, że „pomagacz” chce, ale robi to nieskutecznie. Pojawia się stres, niepokój, poczucie bezradności, co może prowadzić do wypalenia zawodowego. Nie wiemy, czy dobrze postępujemy, nie wiemy, jak poradzić sobie z trudnością pojawiającą się w pracy. Potrzebujemy pomocy, przedyskutowania, wsparcia kogoś, kto jest bardziej doświadczony zawodowo, kto nie jest zaangażowany tak jak my w konkretną relację pomagania. Możemy oczekiwać także pomocy innych osób, które podzielą się własnymi doświadczeniami, udzielą nam wsparcia merytorycznego oraz zwyczajnie ludzkiego. Wszystkie te aspekty składają się na obszar rozwoju zawodowego osób pomagających określane jako superwizja, gdzie dochodzi do wzajemnej wymiany doświadczeń, przemyśleń, wspólnego analizowania źródeł trudności klientów/podopiecznych, szukanie istoty konkretnych problemów, dochodzenie do właściwych rozwiązań, ale jednocześnie ujawnianie swoich uczuć towarzyszących działalności zawodowej. Efektem superwizowania własnej pracy, może dojść do wprowadzania zmian w pracy z drugim człowiekiem. Zarówno podczas indywidualnych, jak i grupowych sesji pojawiają się odpowiedzi na część nurtujących pytań. Uzyskują oni wgląd w przyczyny pojawiających się w pracy trudności, poznają inne propozycje podejścia do konkretnych sytuacji

i spraw, strategię, rozwiązania, ukazując nowe kierunki bądź metody, techniki czy narzędzia pracy.

Superwizja wyposaża metodycznie osobę aktywną zawodowo, bez względu na specyfikę pełnionych ról, zadań, pełnionych funkcji czy form zatrudnienia, buduje świadomość relacji a przede wszystkim wspiera pracowników służb społecznych w profesjonalnym świadczeniu usług poprzez „zrzucenie” z siebie ciężaru roli zawodowej.

Superwizja można potraktować jako systemowe strategiczne rozwiązanie w rozwoju kompetencji zawodowych i osobistych, stąd ważne jest wprowadzenie i praktykowanie superwizji we wszystkich zawodowcach służb społecznych.

STRESZCZENIE: Zmiany i przeobrażenia w życiu politycznym, społecznym, gospodarczym i kulturowym wyznaczają obszary rozwoju kompetencji osobistych i zawodowych pracowników. Istotną rolę w dokonywaniu zmian odgrywają pracownicy służb społecznych, którzy zobowiązani są podnosić swoje kwalifikacje i kompetencje. Podejmują oni kolejne studia, szkolenia, kursy mające pogłębiać ich wiedzę, ale niekoniecznie budować wachlarz umiejętności i postaw wobec czynności wykonywanych w danej roli zawodowej. Co służy rozwojowi kompetencji osobistych i zawodowych pracowników służb społecznych? Jedną z form szerokiego rozwoju kompetencji jest superwizja. Artykuł jest próbą uzasadnienia odpowiedzi na zadane przez autora pytania, że superwizja jest skuteczną formą rozwoju kompetencji osobistych i zawodowych szczególnie wśród pracowników służb społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: superwizja, rozwój zawodowy, kompetencje.

ABSTRACT: Changes and transformations in political, social, economic and cultural life determine the areas of development of personal and professional competences of employees. Social service employees play an important role in making changes and are obliged to improve their qualifications and competences. They undertake further studies, training and courses intended to deepen their knowledge, but not necessarily to build a range of skills and attitudes towards activities performed in a given professional role. What serves the development of personal and professional competences of social service workers? One of the forms of broad competence development is supervision. The article is an attempt to justify the answer to the author's questions that supervision is an effective form of developing personal and professional competences, especially among social service employees.

KEYWORDS: supervision, professional development, competences.

АНОТАЦІЯ: Зміни та трансформації в політичному, соціальному, економічному та культурному житті визначають напрями розвитку особистісних та професійних компетенцій працівників. Важливу роль у здійсненні змін відіграють працівники соціальних служб,

які зобов'язані підвищувати свою кваліфікацію та компетенції. Вони проходять подальше навчання, тренінги та курси для поглиблення своїх знань, але не обов'язково для формування низки навичок і ставлення до діяльності, пов'язаної з виконанням своїх посадових обов'язків. Що використовується для розвитку особистої та професійної компетентності працівників соціальних служб? Однією з форм розвитку широких компетенцій є супервізія. Ця стаття є спробою обґрунтувати авторську позицію щодо того, що супервізія є ефективною формою розвитку особистісної та професійної компетентності, особливо серед працівників соціальних служб.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: супервізія, професійний розвиток, компетенції.

Bibliografia

- ANSE. (2020, marzec 28). Standards | ANSE. *Association of National Organisations for Supervision in Europe*. <https://anse.eu/about-anse/standards>.
- Baron-Puda, M. (2012). Projektowanie strategii rozwoju kompetencji pracowników przedsiębiorstw produkcyjnych, *Zarządzanie Przedsiębiorstwem*, 4, 2–11.
- Brown, A. (1984). *Consultation. An Aid to Successful Social Work*. Heinemann Educational Books.
- Brown, A., Bourne, I. (2002). *The social work supervisor*. Open University Press.
- Coulshed, V., Mullender, A. (2001). *Management in Social Work*. Houndmills–Basingstoke.
- Czainska, K., Odrakiewicz, P., Sworowski, T. (2009). *Evolute Polska. Projekt badawczy*. Wydawnictwo Naukowe PWSBiJO.
- Dudak, A., Sarzyńska, E. (2001). Superwizja jako dziedzina doradztwa zawodowego. W: J. Kargul (red.), *Dyskusja młodych andragogów 2*, WSP im. T. Kotarbińskiego.
- Hawkins, P., Shohet, R. (2000). *Supervision in the Helping Professions*. Open University Press.
- Kossowska, M., Sołtysińska, I. (2002). *Szkolenia pracowników a rozwój organizacji*, Oficyna Ekonomiczna.
- Łuczynska, M., Olech, A. (2013). *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. CRZL.
- Mańkowska, B., (2020). *Superwizja. Jak chronić się przed wypaleniem zawodowym i utratą zdrowia*. Wolters Kluwer.
- Rue, L. W., Byars, L. L. (1990). *Supervision, key link productivity*. Irvin.
- Szmagalski, J. (2005). *Superwizja pracy socjalnej. Zastosowania i dylematy*. IRSS.



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Nella Nychkalo; Natalia Muranova; Olena Volarska

ORCID ID: 0000-0003-1527-0989; 0000-0002-6812-1154

DZIAŁALNOŚĆ INTEGRACYJNA Z DZIEĆMI I RODZINAMI UKRAIŃSKICH UCHODźCÓW: POLSKIE DOŚWIADCZENIA

INTEGRATION ACTIVITIES WITH CHILDREN AND FAMILIES
OF UKRAINIAN REFUGEES: POLISH EXPERIENCE

ІНТЕГРАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІЗ ДІТЬМИ І РОДИНАМИ
УКРАЇНСЬКИХ БІЖЕНЦІВ: ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД

1. Wstęp

Problem integracji różnych kategorii przymusowych migrantów i uchodźców jest obecnie jednym z najpilniejszych w Europie w związku z działaniami zbrojnymi na Ukrainie. Udzielanie różnego rodzaju pomocy tym grupom ludności stopniowo staje się tematem zainteresowania opinii publicznej, kiedy tysiące przymusowych ukraińskich uchodźców zmieniło swoje zwykłe miejsce zamieszkania i znalazło się w kategorii ryzyka.

W oświadczeniu stałego Przedstawicielstwa Polski przy Unii Europejskiej podkreślono, że od początku wojny na pełną skalę z Ukrainą granicę Polski przekroczyło ponad 11 mln Ukraińców, z czego około 87% to kobiety i dzieci. Działalność placówek z dziećmi z rodzin migranckich w Polsce opiera się na międzynarodowych dokumentach dotyczących ochrony praw dziecka i rodziców: Konwencji ONZ o prawach dziecka, Europejskiej Konwencji o wykonywaniu praw dziecka, a także ustaw Rzeczypospolitej Polskiej: „Ustawa o systemie oświaty”, „Ustawa o pomocy społecznej” oraz przepisy Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego.

Teoretyczna analiza prac ukraińskich i zagranicznych naukowców i badaczy (B. Ziemia, S. Castles, O. Szparyk, O. Lokszyńska, O. Dżuryło i in.), ukazujących teoretyczne i praktyczne podstawy pracy socjalnej z uchodźcami pozwoliły stwierdzić, że fenomen uchodźców, migracji, problemów migrantów przymusowych jest składową międzynarodowych procesów migracyjnych i charakteryzuje się przekraczaniem przez obywateli granic kraju wyjazdu.

Biorąc pod uwagę niewystarczający poziom analizy teorii i praktyki w zakresie integracji dzieci przymusowo przesiedlonych oraz przygotowania zawodowego przyszłych pracowników socjalnych do pracy z tą kategorią klientów, uważamy za celowe przeanalizowanie doświadczeń w zakresie takich działań w Polsce.

2. Metody badawcze

W niniejszym opracowaniu zastosowane zostały teoretyczne metody badawcze: analiza źródeł naukowych – metaanaliza danych; systematyzacja, porównanie i zestawienie różnych poglądów na badany problem w celu określenia kategorialnego aparatu badawczego oraz uogólnienie wniosków.

3. Charakterystyka pojęcia „migrantów przymusowo przesiedlonych”

Istota pojęć „migracja”, „uchodźca”, „migranci przymusowi” jest przedmiotem badań naukowych wielu badaczy zagranicznych i ukraińskich.

S. Castles ustalił, że migracje występują w następujących typach: ze względu na odległość (międzynarodowa, wewnętrzna), ze względu na status prawny (legalne, nielegalne), ze względu na czynniki przyczynowe (ekonomiczne, pracownicze, polityczne) (Castles, 2000). Podejście typologiczne, założone przez S. Castles (2000) i rozwinięte przez M. Millera (2007), zakłada następującą typologię migrantów: czasowi, wysoko wykwalifikowani biznes-migranci, nielegalni migranci, repatrianci, członkowie rodzin, uchodźce.

W szerokim znaczeniu pojęcie „migracja” jest rozumiane jako zbiór wszystkich terytorialnych ruchów ludzi w przestrzeni, które nie zależą od czasu ich trwania i charakteru. W wąskim znaczeniu migracja to proces mający na celu stałą lub czasową zmianę miejsca zamieszkania osoby.

Obecnie nie ma jednej, opartej na podstawach naukowych nazwy, która obejmowałaby wszystkich ludzi, którzy zostali zmuszeni do ucieczki przed wojną na Ukrainie. Warto mówić o kategorii „przesiedleńcy” lub „migranci przymusowi”. Koncepcje te podkreślają wymuszony charakter migracji ludności. Reżim prawny ochrony czasowej określa dyrektywa UE 2001/55/EC, która została uruchomiona

specjalnie w celu ochrony przesiedleńców z Ukrainy w wyniku inwazji Rosji na pełną skalę 24 lutego 2022 r. Podkreślimy, że reżim ochrony czasowej jest stosowany tylko przez kraje Unii Europejskiej (UE) i tylko w stosunku do osób przesiedlonych z Ukrainy: obywatele Ukrainy; osoby, które miały status uchodźcy lub były objęte inną ochroną w Ukrainie, a także osoby, które legalnie przebywały w Ukrainie i nie mogą wrócić do swojego kraju (Council Implementing Decisions, 2022).

W kontekście naszego badania migrantów przymusowych uznamy za migrantów/uchodźców tymczasowych. Sytuację społeczną tej kategorii charakteryzuje obecność przejawów zespołu stresu pourazowego, nieprzewidywalność, nasycenie psycho-emocjonalne, rozterki moralno-etyczne, brak sensu aktywności zawodowej.

4. Praktyki pracy socjalnej z dziećmi i rodzinami ukraińskich migrantów/uchodźców przymusowych w Polsce

Aktywność władz państwowych wielu krajów europejskich w zakresie integracji uchodźców przymusowych w nowym środowisku ogranicza się jedynie do realizacji takich działań, które wymagają niewielkich nakładów finansowych ze strony państwa. Tak, istnieje możliwość zapewnienia edukacji przedszkolnej i podstawowej dzieciom przymusowych uchodźców, wydania odpowiednich zaświadczeń o statusie uchodźcy, dokumentów podróży, co przewiduje niewielkie koszty finansowe ze strony państwa. Działania te nie są wystarczające do pełnej integracji uchodźców ze społeczeństwem, a brak zapewnienia uchodźcom praw, zarówno finansowych, jak i socjalnych, świadczy o tym, że państwo nie podejmuje wystarczających działań na rzecz integracji przymusowych migrantów ze społeczeństwem, które ich przyjmuje (Cappelen, Peters, 2018).

Migrantów/uchodźców przymusowych charakteryzuje nie tylko niski poziom zatrudnienia, ale także przeważnie niskopłatny charakter oferowanej im pracy. Poprawa sytuacji migrantów przymusowych może nastąpić poprzez uruchomienie ich własnego potencjału i zasobów. Kraje o znacznej liczbie przymusowych migrantów zachęcają do tworzenia swoich stowarzyszeń, grup docelowych, biorąc pod uwagę, jakie fundusze publiczne są tworzone, przeznaczonych do opracowywania i realizacji projektów odzwierciedlających ich zainteresowania.

Takie organizacje międzynarodowe jak: Biuro Wysokiego Komisarza ONZ ds. Uchodźców, Międzynarodowa Organizacja ds. Migracji, Międzynarodowy Komitet Czerwonego Krzyża, Europejska Rada ds. Uchodźców i Wygnańców, Fundusz na Rzecz Dzieci odgrywają istotną rolę w realizacji działań zawodowych pracowników socjalnych z uchodźcy i przesiedleńcy wewnętrzni w kontekście międzynarodowym ONZ UNESCO. Instytucje te pełnią rolę mediatorów

społecznych między różnymi kategoriami uchodźców a rządami krajów, które ich przyjmują. Pomagają strukturom państwowym i organizacjom pozarządowym działającym w obszarze migracji; przeprowadzać szkolenia przedstawicieli administracji rządowej, specjalistów organizacji pozarządowych, pracowników socjalnych organizacji publicznych; rozpowszechnianie innowacyjnych technologii pracy z różnymi kategoriami uchodźców, sprawdzonych w praktyce światowej. Dzięki tym organizacjom międzynarodowym ogólna pomoc integracyjna dla uchodźców obejmuje: pomoc pieniężną, ubezpieczenie zdrowotne i kursy językowe; dostęp do pracowników socjalnych i konsultacji specjalistycznych; informacje o komunikacji z innymi instytucjami i działaniach na rzecz integracji ze społeczeństwem. Na przykład Biuro Wysokiego Komisarza Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców (UNHCR) zapewnia ochronę i pomoc rodzinom osób przymusowo przesiedlonych w różnych krajach na całym świecie. Osoby wewnątrznie przesiedlone zarejestrowane u partnerów wdrażających UNHCR mają możliwość otrzymania różnego rodzaju pomocy: socjalnej, doradczej, prawnej, psychologicznej, finansowej itp.

Analizując problematykę pracy socjalnej z dziećmi i rodzinami przymusowych migrantów w holistycznej jedności o różnych cechach społecznych życia, warto podkreślić znaczenie wszystkich składowych systemu wychowania społecznego: języka ojczystego, etnografii, edukacji szkolnej, osobowości nauczyciela, kształcenie pozaszkolne, osobowość samego nauczyciela, kształcenie pozaszkolne, działalność organizacji społecznych, działalność wszystkich członków społeczności, kościoła i społeczeństwa.

B. Ziemia, analizując sposoby doskonalenia pracy socjalnej z dziećmi z rodzin marginalizowanych, podkreśla, że partnerska interakcja różnych instytucji, instytucji, zaangażowanie dzieci i ich rodziców w kulturę masową, zorientowaną zawodowo, społecznie użyteczną i społecznie znaczące rodzaje działalności przynoszą najskuteczniejsze efekty pod warunkiem wsparcia społeczno-prawnego, materialno-technicznego i psychologiczno-medyczno-pedagogicznego rodzin (Ziemia, 2015).

Praktyczną realizację powyższych działań pracownika socjalnego z migrantami/uchodźcami przymusowymi ułatwiają: praktycznie zorientowane technologie procesu organizacji zajęć edukacyjnych (gry inscenizacyjne, praca w grupach, praca zespołowa itp.); praca wolontariacka; włączanie samych migrantów przymusowych w organizację, opracowanie i realizację różnorodnych projektów i programów pomocowych.

Teoretyczna analiza literatury przedmiotu pozwoliła stwierdzić, że formy pracy z migrantami, uchodźcami, migrantami przymusowymi należy podzielić

na klasyczne (tradycyjne) i nieklasyczne. Klasyczne formy pracy socjalnej należy zatem rozumieć jako ogólnie przyjęte świadczenie pomocy społecznej, stosowane we wszystkich kierunkach interakcji z tymi docelowymi kategoriami ludności, które można sklasyfikować jako zbiorowe, indywidualne, publiczne i państwowe. Do nieklasycznych form pracy zalicza się: czynności diagnostyczne i osobowościowe; treningi psychologiczne, grupy wsparcia i wzajemna pomoc; działalność pracowników socjalnych w służbach migracyjnych, ośrodkach tymczasowego zakwaterowania; pomoc w tworzeniu niekomercyjnych, publicznych organizacji lub fundacji charytatywnych przez osoby przymusowo przesiedlone.

Komisja przy wsparciu państw członkowskich Unii Europejskiej stworzyła, udokumentowała i umożliwiła realizację ukierunkowanych i kompleksowych działań na rzecz integracji ukraińskich dzieci i młodzieży ze wspólnotą europejską. W Polsce istniejący system wsparcia spełnia trzy główne funkcje: socjalno-bytową, profilaktyczno-wychowawczą, rehabilitacyjną i resocjalizacyjną (Ziemia, 2015).

Polski rząd i ludność kraju nadal aktywnie wspierają ukraińskich przymusowych migrantów/uchodźców i ich rodziny, udzielając wsparcia i pomocy społecznej, finansowej, psychologicznej i pedagogicznej. Polskie władze we współpracy z organizacjami międzynarodowymi organizują różne imprezy edukacyjno-rozrywkowe oraz kursy mistrzowskie, których efektem jest ułatwienie adaptacji dzieci przymusowych migrantów z Ukrainy. Główne praktyki integracji ukraińskich dzieci przymusowych migrantów w Polsce to bezpłatne obozy, kursy językowe i szkolenia.

Opiszemy szereg tych praktyk w pracy pracownika socjalnego w miastach i regionach Polski. W całym kraju powstały Ukraińskie Centrum Edukacyjne, których głównym celem jest wspieranie integracji Ukraińców przebywających obecnie w tym kraju ze społecznością lokalną. Centrum takie powstały z myślą o obywatelach Ukrainy, którzy w wyniku rosyjskiej agresji zostali zmuszeni do opuszczenia swojego kraju. W odniesieniu do pracy z dziećmi będącymi przymusowymi migrantami, instytucje te podejmują działania na rzecz promowania integracji dzieci ze społecznościami lokalnymi, organizowania czasu wolnego dla ukraińskich dzieci i młodzieży.

Na początku 2023 r. Rada Europy wspólnie z trzema organizacjami międzynarodowymi i Unią Metropolii Polskich uruchomiła Akademię Integracji Migrantów i Uchodźców w Miastach Polski. Misją tej Akademii jest udzielanie pomocy społecznej i edukacyjnej polskim miastom w integracji uchodźców i migrantów. Działania organizowane przez Radę Europy wraz z Agencją ONZ ds. Uchodźców i Organizacją Współpracy Gospodarczej i Rozwoju pomagają władzom lokalnym tego kraju radzić sobie z napływem przymusowych migrantów/uchodźców z Ukrainy.

Przeanalizujemy skuteczne praktyki w różnych miastach Polski. We wrześniu 2022 r. w Warszawie przy wsparciu funduszu Future for Ukraine otwarto drugi ośrodek dla dzieci ukraińskich, które uciekły przed wojną i znalazły tymczasowe schronienie w Polsce. Dzieci w wieku od 3 do 15 lat miały możliwość bezpłatnego udziału w różnych kursach mistrzowskich, zajęciach i zabawach pod okiem doświadczonych psychologów i specjalistów. Pierwszy ośrodek od kilku miesięcy aktywnie działa również w stolicy. Praca takich ośrodków podzielona jest na cztery kategorie wiekowe dzieci i młodzieży: 3–5 lat, 5–7 lat, 8–11 lat i 12–15 lat. Każda kategoria, w zależności od wieku, zajmuje się różnymi dziedzinami działalności. Przedszkolacy poznają historię, tradycje i kulturę Polski, prowadzi się zajęcia z arteterapii. Specjaliści angażują się z młodszymi uczniami i nastolatkami w muzykę i kreatywność oraz prowadzą różne szkolenia. Dlatego Urząd m. st. Warszawy, organizacje pozarządowe i kościelne miasta przywiązują dużą wagę do integracji, dlatego dla ukraińskich i polskich dzieci i młodzieży organizowane są kursy języka polskiego i wspólne zajęcia.

W grudniu 2022 roku we Wrocławiu przy wsparciu UNICEF wystartował socjalny projekt integracji dzieci, młodzieży i dorosłych z Ukrainy w nowym międzykulturowym środowisku, w czasie wojny na Ukrainie działania fundacji ukierunkowane były na pomoc rodzinom przymusowych uchodźców. Celem projektu było wsparcie psychologiczne, adaptacja i integracja w nowym języku obcym i środowisku społeczno-kulturowym ukraińskich dzieci, młodzieży i dorosłych, którzy przybyli do Polski w wyniku działań wojennych na Ukrainie. Dzieci mogą np. ćwiczyć język polski na różnych poziomach, brać udział w praktycznych zajęciach z logopedą, psychologiem, nauczycielem, spotykać się z rówieśnikami.

Warto zaznaczyć, że Centrum Integracji Międzykulturowej we Wrocławiu, powstał w ramach współpracy Fundacji Wroclife i Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej, oferuje różnego rodzaju aktywności społeczne, zajęcia grupowe i indywidualne, szkolenia, seminaria, szkolenia. Wśród oferowanych zajęć są zajęcia dla dzieci z potrzebami specjalnymi: arteterapia, dogoterapia, nietypowe rodzaje rysunku, rytmiki mowy z logopedą-defektologiem, warsztaty plastyczne dla młodszych dzieci.

Dla nastolatków prowadzony jest klub języka polskiego, odbywają się seminaria z wysoko wykwalifikowanymi specjalistami z różnych dziedzin (edukacja, ochrona zdrowia) oraz różne rodzaje aktywności fizycznej i integracji społecznej. Równocześnie organizowane są również spotkania grupowe z psychologiem dla młodzieży, którego głównym celem jest integracja nastolatków, przepracowanie problemów wieku przejściowego, integracja w środowisku językowym

i kulturowym. Istotne jest zwrócenie uwagi na fakt, że aktywność młodzieży jest szczególną formą aktywności, w wyniku której przekształcają się uwarunkowania środowiska społecznego.

Pracownicy socjalni prowadzą konsultacje indywidualne i grupowe dla dzieci i rodziców; spotkania grupowe dla kobiet „Kobiece rozmowy”, których głównym celem jest integracja w nowym środowisku, samopoznanie i wsparcie społeczne. Ciekawym rezultatem jest to, że do opisywanych projektów przystąpiły setki uczestników, w tym ukraińscy i polscy wolontariusze, psycholodzy, nauczyciele, specjaliści art-terapii, logopedzi, nauczyciele języka polskiego dla dzieci, przedstawiciele społeczności wrocławskiej i władz. Potwierdzeniem skuteczności interakcji jest możliwość stopniowej integracji, rozwiązywania problemów społecznych i psychologicznych oraz nawiązywania współpracy przedstawicieli społeczności ukraińsko-polskiej.

W Gdańsku działają grupy wsparcia dla kobiet i dzieci, które w związku ze stanem wojennym w Ukrainie znalazły się w trudnej sytuacji życiowej. Te grupy wsparcia zostały zorganizowane staraniem Muzeum Historycznego m. Gdańsk oraz lokalnej inicjatywy Gdańsk Pomaga, którą kieruje kobieta – uchodźca z Ukrainy. Zajęcia prowadzone są w małych grupach docelowych i trwają 4 godziny. Pierwsze dwie godziny to zajęcia integracyjne z psychologiem lub pedagogiem społecznym, druga część to zajęcia z nauki języka polskiego. Na tych zajęciach uczy się słów i zdań, aby przymusowi migranci mogli czuć się bardziej komfortowo w każdej sytuacji życiowej. Uczą się takich tematów jak: „Jestem w sklepie”, „Jestem u lekarza”, „Jak segregować śmieci” itp. Celem takich zajęć w grupach wsparcia jest poznanie życia Polaków i stopniowa integracja.

W Gdańsku zwrócono również uwagę na stworzenie domu dla dzieci z Ukrainy, które straciły rodziców w czasie wojny, w celu zaprezentowania „eurosieroc-two”. W proces ten zaangażowana jest polska fundacja „Obudź Nadzieję”. Fundacja podkreśla, że wszystko w tym budynku będzie nowe, wysokiej jakości i wygodne do mieszkania, adaptacji i rozwoju dzieci. W Gdańsku kontynuowano działania w ramach projektu integracyjnego „Po jednej stronie” dla rodziców i dzieci z kategorii „migrantów przymusowych”. Inicjatywa „Po jednej stronie” rozpoczęła swoją działalność latem 2022 roku. Podstawowym zadaniem, jakie postawili sobie organizatorzy projektu było zapoznanie członków rodzin migrantów przymusowych ze specyfiką funkcjonowania instytucji państwowych i sfer podtrzymywania życia w Polsce. Tym samym dzięki udziałowi w projekcie uczestnicy mieli okazję dowiedzieć się: jaka jest specyfika polskiego systemu ochrony zdrowia i edukacji; jak korzystać z transportu publicznego; jak funkcjonują władze lokalne; gdzie można zorganizować wypoczynek dla dzieci.

W mieście Opolu samorządy terytorialne w zakresie wspierania ukraińskich uchodźców podjęły decyzję o przeznaczeniu środków, które zostaną przeznaczone na organizację i przeprowadzenie szkoleń, kursów językowych, imprez rozrywkowych oraz Dni Ukrainy dla ukraińskich dzieci i ich matek.

W Krakowie fundusz „Spotkanie” utworzył ukraiński klub dla dzieci ewakuowanych z Ukrainy. W klubie pracują ukraińscy psychologowie i pedagodzy społeczni. Ustalono, że dla dzieci ukraińskich bezwzględnie konieczne jest prowadzenie zajęć arteterapeutycznych, na których będą mieli możliwość przeprowadzenia negatywnych emocji. W klubie, po zajęciach integracyjnych, dzieci stopniowo uczyły się słuchać siebie nawzajem.

Przy wsparciu fundacji ADRA Polska we wrześniu 2022 roku w trzech polskich miastach (Lublin, Warszawa i Bydgoszcz) zostały otwarte centrum integracyjne dla uchodźców ukraińskich. Również w Lublinie działa Fundacja Homo Faber, działania której mają na celu pomoc przesiedleńcom z Ukrainy oraz integrację kultury polskiej i ukraińskiej. Takie ośrodki pomocy uchodźcom zapewniają kompleksowe wsparcie, dzięki któremu Ukraińcy, którzy przekroczyli granicę z Polską, będą mogli zintegrować się z polskim społeczeństwem. Uchodźcy otrzymują pomoc psychologiczną, porady prawne i usługi tłumacza, a także porady dotyczące pracy, skierowania na kursy zawodowe, naukę języka polskiego.

Warto również rozważyć działania integracyjne dzieci migrantów przymusowych w utworzonej rozległej sieci instytucji podległych polskim stowarzyszeniom i organizacjom społecznym. W ramach pomocy społecznej coraz częściej pojawiają się różne organizacje publiczne, które gromadzą i zarabiają pieniądze na rzecz migrantów przymusowych.

Analizując sposoby świadczenia usług socjalnych rodzinom migrantów przymusowych, zidentyfikujemy podobne kryteria skuteczności ich działań integracyjnych: 1) terminowość działań profilaktycznych społeczno-pedagogicznych (profilaktyka społeczna, profilaktyka w pracy wychowawczej, profilaktyka w pracy edukacyjnej), aby zapobiegać marginalizacji dzieci przymusowych migrantów; 2) zgodność programów integracyjnych (zawierających komponenty edukacyjne, zdrowotne, wychowawcze, moralno-duchowe, społeczno-kulturowe, ekologiczne) z wnioskami dzieci rodzin przymusowych migrantów; 3) systematyczność działań adaptacyjnych i integracyjnych z grupami dzieci przymusowo przesiedlonych; 4) wsparcie całej rodziny migrantów przymusowych w sytuacji kryzysowej.

Interesującym są doświadczenia Domu Dziecka im. Ks. Gorazdowskiego w Krośnie w sprawie integracji ukraińskich dzieci przymusowo wysiedlonych. Jest to niepaństwowa placówka opiekuńczo-wychowawcza socjalizacji, która zapewnia całodobową opiekę i wychowanie oraz zaspokaja główne potrzeby swoich

wychowanków. Sierociniec ten przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 3 do 18 lat, a jego działalność jest finansowana przez Kościół polski. Placówka realizuje program integracyjny oparty na zasadach chrześcijańskich. Instytucja jest osobą prawną, której działalność nie jest dochodowa i jest prowadzona zgodnie ze statutem. Opiekę nad domem dziecka sprawuje przeorysza, a nadzór pedagogiczny sprawuje wojewoda podkarpacki w Rzeszowie. Jako instytucja katolicka podlega również nadzorowi biskupa diecezji przemyskiej.

Drugi przykład działalności katolickiej placówki „Nasz Dom” w Piastowie. Placówka ta zapewnia całodobową opiekę i wychowanie dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodzicielskiej, dla których nie znaleziono rodziny adopcyjnej i które żyły w środowisku patologii społecznych. Dziś placówka sprawuje opiekę wychowawczą nad dziećmi i młodzieżą w wieku od 3 do 18 lat, realizując jednocześnie funkcje rodziny w zakresie opiekuńczo-wychowawczym, zapewniając wychowankom kompleksową opiekę wychowawczą i stwarzając im dogodne warunki do prawidłowego rozwoju.

Wystarczająco dużo uwagi wymaga rozważenie doświadczenia integracji wpływu społecznego i psychologicznego na dzieci przymusowych cerkiewnych migrantów w Polsce. Wpływ ten zachodzi zarówno od zewnątrz – rozwój zdolności do dziedziczenia wzorców kulturowych umożliwiających migrantowi zrozumienie i akceptację norm i wartości społeczeństwa, jak i od wewnątrz – kształtowanie duchowej i moralnej osobowości. Należy zaznaczyć, że oba kierunki powinny przyczynić się do kształtowania nie tylko osobowości rozwiniętej duchowo dziecka, akceptującej normy i wartości społeczne, ale osobowości przydatnej społeczeństwu polskiemu.

Np. w całej Polsce od października 2022 r. ukraińsko-polski projekt „Rodyna Rodyni” został zrealizowany przez „Caritas-Spes Ukraina” we współpracy i dzięki wsparciu Caritas Polska. Społeczna praca Kościoła z rodzinami przymusowych migrantów ma na celu ukierunkowanie ich życia na stworzenie naturalnego środowiska dla wewnętrznej wolności jednostki. W tym celu coraz większe wpływy zyskują w Polsce katolickie placówki oświatowe różnych szczebli.

Przedstawmy również kilka udanych projektów integracji dzieci przymusowo przesiedlonych w Polsce, które zostały zrealizowane w latach 2022–2023: „Mały uchodźca potrzebuje wsparcia – Klub dziecięcy”, „Wsparcie psychologiczne dzieci w wieku przedszkolnym”, „Ośrodek opiekuńczy dla dzieci uchodźców ukraińskich „SPLOT z Ukrainą – nie sprint, lecz marato”, „Poliklinika „Akceptacja” dla osób z doświadczeniem uchodźczym z Ukrainy”, „Aktywizacja przez szkolenie”, „Akademia Przyszłości”, „Centrum wsparcia kobiet w ciąży i matek noworodków z Ukrainy”, „Rozwiń skrzydła. Pomagając sobie i innym

– wspieranie Ukrainek w branży medycznej”, „Kursy dla matek i opiekunów dzieci, młodzieży i dorosłych niepełnosprawnych oraz uchodźców, którzy pracują z osobami ze specjalnymi potrzebami”, „Bezpieczna przestrzeń”. Projekty te można scharakteryzować jako integracyjny typ form i metod pracy socjalnej, za pomocą których komponenty społeczne i psychologiczne, racjonalne i emocjonalne, duchowe i materialne, wykonawcze i twórcze zostaną w sposób organiczny połączone.

Podsumujmy strukturę pracy socjalnej nad integracją dzieci i rodzin ukraińskich migrantów/uchodźców przymusowych. Obejmuje ją kolejność realizacji takich elementów, jak projektowanie społeczne, dobór form i metod realizacji działań integracyjnych, realizację projektu społecznego, ocenę skuteczności oraz opracowanie rekomendacji dalszego procesu integracji tych kategorii migrantów/uchodźców przymusowych.

Tym samym w toku badań stwierdzono, że praca socjalna z ukraińskimi dziećmi i rodzinami przymusowych migrantów w Polsce realizowana jest w ramach partnerskiej współpracy państwowych i pozarządowych organizacji publicznych oraz stowarzyszeń i ma na celu zapewnienie integracji dzieci i dorosłych w strukturę społeczną kraju. Dzieci przymusowych migrantów to nie tylko ukraińscy migranci, którzy muszą zintegrować się ze społeczeństwem obcojęzycznym i nauczyć się języka. Mogą to być ci, którzy stracili rodziców, dom, rówieśników, normalne życie. Przeprowadzając się do nowego kraju, dzieci te napotykać wiele problemów, czasem nawet nie mają z kim podzielić się swoimi przemyśleniami. Dlatego bardzo ważna jest pomoc specjalistów – zawodowych psychoterapeutów, psychologów, pracowników socjalnych. W takiej zespołowej działalności zawodowej każde ukraińskie dziecko będzie mogło otrzymać szansę na pełne przywrócenie życia społecznego.

Praca socjalna integruje idee humanistyczne, antropologiczne i kulturowe. Koncepcyjnie praca socjalna nad integracją ukraińskich rodzin przymusowych migrantów w Polsce obejmuje systematyczność i ciągłość działań integracyjnych. W jej składzie można wyróżnić dwa główne komponenty: świecki i religijny.

5. Wnioski

Reasumując warto zaznaczyć, że w praktycznej pracy socjalnej z dziećmi przymusowo wysiedlonymi proces działalności integracyjnej powinien składać się z trzech głównych etapów: (1) diagnozy (oceny) rzeczywistej sytuacji, w jakiej znajduje się dziecko; (2) określenia, do czego dziecko dąży, jakich rezultatów oczekuje od swojego życia; (3) bezpośredniego działania społecznego.

W kontekście pracy socjalnej działania na rzecz integracji dzieci i rodzin migrantów/uchodźców przymusowych w Polsce uznaliśmy za ważne kształtowanie ich sfery emocjonalnej i moralnej, której rozwój przyczynia się do pełnego nabywania umiejętności przystosowania się do nowej sytuacji społecznej życia i kultury polskiej. Podmiotem takiego procesu integracji jest pokolenie, które nie jest jeszcze na tyle dojrzałe, aby pełnić swoje role społeczne, zapewnić sobie stabilność społeczną oraz uczestniczyć w życiu duchowym i kulturalnym. Pełny efekt oddziaływania integracyjnego na ukraińskie rodziny przymusowych migrantów występuje tylko w warunkach ściślejszej współpracy różnorodnych instytucji kulturalnych, oświatowych, oświatowych i innych.

Praca socjalna nad integracją ukraińskich migrantów przymusowych powinna obejmować: organizację współpracy międzynarodowej między Ukrainą a innymi krajami europejskimi w zakresie rozwiązywania bieżących problemów wychowania społecznego i rozwoju dzieci z rodzin migrantów przymusowych; doskonalenie ram prawnych pracy socjalnej i psychologiczno-pedagogicznej z rodzinami przymusowych migrantów/uchodźców. W opracowaniu ukraińskich naukowców „Wsparcie UE dla integracji ukraińskich dzieci i młodzieży z systemami edukacyjnymi państw członkowskich w warunkach wojny Rosji z Ukrainą: strategiczne kierunki i skuteczne praktyki” (2022) całościowy model podkreśla integrację edukacyjną uczniów ukraińskich w nowej przestrzeni edukacyjnej, na co należy zwrócić uwagę.

Przedstawione wyniki badań teoretycznych nie wyczerpują złożonej i wieloaspektowej problematyki pracy socjalnej z dziećmi i rodzinami przymusowych migrantów/uchodźców. Rozwój technologii społeczno-pedagogicznych, zaangażowanie wszystkich przedstawicieli rodzin migrantów przymusowych i ich najbliższego otoczenia w rozwiązywanie problemu integracji w obcojęzycznym środowisku społecznym rokuje dla dalszych badań naukowych.

STRESZCZENIE: Artykuł zawiera teoretyczną analizę i uogólnienie najskuteczniejszych praktyk pracy socjalnej nad integracją dzieci i rodzin ukraińskich przymusowych migrantów/uchodźców w Polsce. Definicja kategorii ukraińskich migrantów przymusowych jako tymczasowych uchodźców migracyjnych jest uogólniona. Organizacja pracy socjalnej z dziećmi i rodzinami migrantów przymusowych w Polsce została przedstawiona jako integracyjny typ form i metod, za pomocą których elementy społeczno-psychologiczne, racjonalno-emocjonalne, duchowe i materialne, wykonawcze i twórcze zostaną ze sobą połączone. Takie rozumienie aktywności społecznej przyczyniło się do badania form i metod pełnej integracji oraz ich wpływu na tę kategorię ukraińskich

migrantów/uchodźców przymusowych. Stwierdzono, że praca socjalna nad integracją ukraińskich przymusowych migrantów powinna obejmować organizację międzynarodowej współpracy Ukrainy z innymi krajami europejskimi w celu rozwiązania bieżących problemów wychowania społecznego i rozwoju dzieci z rodzin przymusowych migrantów.

SŁOWA KLUCZOWE: uchodźcy, integracja, projekt, Polska, praca socjalna.

ABSTRACT: The article provides a theoretical analysis and generalization of the most successful practices of social work on the integration of children and families of Ukrainian forcibly displaced in Poland. The definition of the category “Ukrainian forcibly displaced persons” as temporary refugees is generalized. The organization of social work with children and families of refugees in Poland is presented as an integrational type of forms and methods, where social and psychological, rational and emotional, spiritual and material, executive and creative components are organically combined. This understanding of social activity contributed to the study of forms and methods of full integration and their impact on this category of Ukrainian refugees. It was found that the social work on integration of Ukrainian refugees should include organizing international cooperation of Ukraine with other European countries to solve the current problems of social education and development of children from families of the forcibly displaced.

KEYWORDS: refugees, integration, project, Poland, social work.

АНОТАЦІЯ: У статті здійснено теоретичний аналіз та узагальнення найбільш ефективних практик соціальної роботи з інтеграції дітей та сімей українських вимушених мігрантів/біженців у Польщі. Узагальнено визначення категорії українських вимушених мігрантів як тимчасових мігрантів-біженців. Представлено організацію соціальної роботи з дітьми та сім'ями вимушених мігрантів у Польщі як інтегративний тип форм і методів, за допомогою яких поєднуються соціально-психологічні, раціонально-емоційні, духовно-матеріальні, виконавчі та творчі елементи. Таке розуміння соціальної роботи сприяло дослідженню форм і методів повної інтеграції та їх впливу на цю категорію українських вимушених мігрантів/біженців. Зроблено висновок, що соціальна робота з інтеграції українських вимушених мігрантів повинна включати організацію міжнародного співробітництва України з іншими європейськими країнами для вирішення актуальних проблем соціального виховання та розвитку дітей з сімей вимушених мігрантів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: біженці, інтеграція, проект, Польща, соціальна робота.

Bibliografia

- Cappelen, C., Peters, Y. (2018). The impact of intra-EU migration on welfare chauvinism. *Journal of Public Policy*, 38(3), 389–417.
- Castles, S. (2000). International Migration at the Beginning of the Twenty-First Century: Global Trends and Issues. *International Social Science Journal*, 52, 269–281. <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00258>.

- Council Implementing Decision. (2022). EU 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of Article 5 of Directive 2001/55/EC and having the effect of introducing temporary protection. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022D0382>.
- Miller, M. J., McCleave, J. D. (2007). Species assemblages of leptocephali in the southwestern Sargasso Sea. *Mar Ecol Prog Ser*, 344, 197–212. <https://doi.org/10.3354/meps06923>.
- Shparyk, O., Lokshyna, O., Dzhurylo, A. (2022). Pidtrymka ES intehratsii ukrainskykh ditei i molodi v systemy osvity derzhav-chleniv v umovakh viiny rf proty Ukrainy: stratehichni oriientyry ta uspishni praktyky. [Unijne wsparcie integracji ukraińskich dzieci i młodzieży z systemami edukacyjnymi państw członkowskich w warunkach wojny Federacji Rosyjskiej z Ukrainą: kierunki strategiczne i skuteczne praktyki]. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/607/593>.
- Ziomba, B. (2015). Shliakhy vdoskonalennia sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy iz marhinalnykh simei. *Pedahohika i psykhohohiia profesiinoi osvity: nauk.-metod. zhurnal*, [Sposoby doskonalenia pracy społeczno-pedagogicznej z dziećmi z rodzin marginalizowanych. *Pedagogika i psychologia edukacji zawodowej: metoda naukowa. Dziennik*] 4–5, 103–113.



Liudmyla Lyktei; Leila Sultanova

ORCID ID: 0000-0001-7348-4286; 0000-0002-3324-6926

QUALIFICATON IMPROVEMENT OF TEACHERS OF THE HUMANITIES AS A COMPONENT OF THE METHODOICAL COMPETENCE DEVELOPMENT

PODNOSZENIE KWALIFIKACJI NAUCZYCIELI HUMANISTYCZNYCH
JAKO WARUNEK ROZWOJOWY KOMPETENCJI METODOLOGICZNYCH

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН
ЯК УМОВА РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1. Introduction

Modern trends in the development of pedagogical education, radical socio-cultural changes and profound transformations of society daily dictate the conditions that lead us to transformative processes within the framework of professional development and lifelong learning. Creating objective conditions for the teachers' maximum development has influence over the organization of the educational process, and also over the improvement of the professional level as well as the development of the teacher' methodical competence. The specified factors determine the need for systematic enhancement of the forms and methods of qualification improvement of teaching staff from institutions of professional pre-higher and higher education.

N. Nychkalo (2013), V. Radkevych (2013), I. Ziaziun (2012), L. Lukianova (2016), L. Sultanova (2021), O. Tsiuniak (2014), O. Terenko (2018), O. Kucheriavyi (2022), O. Lavrinenko (2013), H. Sotska (2014), O. Anishchenko (2016), M. Vovk (2019), O. Trynus (2017), L. Petrenko (2021), V. Andrushchenko (2019),

A. Yermolenko (2021) and other luminaries of the Ukrainian scientific community at different times have been paid the considerable attention to the issues of lifelong learning, the improvement of qualification level, pedagogical skills, the professional development, and in particular, the development of the teachers' methodical competence.

In view of the above-said, the purpose of our research is the analysis of analytical and scientific materials that reveal the concept of the professional development of teachers of humanities from the institutions of professional pre-higher education not only by choosing educational programs, but also by using distance educational platforms, online courses for improvement professional skills, self-enhancement, development of various professional competencies, etc.

2. The normative and legal regulation of the professional development conditions

In our opinion, it is advisable to start the analysis of the educational programs of teachers' professional development by working on the base of regulatory documents, methodical recommendations and letters that directly regulate the professional development process itself. In accordance with the Law of Ukraine "On Education" (Article 18. Adult Education) (2017) and the Law of Ukraine "On the Professional Pre-higher Education" (Article 24. Attestation, Professional Development and Certification of Teaching and Academic Staff) (2019), the main condition for the improvement of teachers' professional level and qualification category is the annual professional development of teaching and academic staff of institutions of professional pre-higher education. The total amount of academic hours for professional development of teaching and academic staff of the institution of professional pre-higher education for five years may not be less than 120 hours, a certain number of hours of which must be aimed at improving knowledge, abilities and practical skills in working with students with special educational needs and adult students. However, the pedagogical community of Ukraine faced a number of contradictions regarding the conditions of professional development, the amount of annual professional development of teaching and academic staff of institutions of professional pre-higher education, since professional development of teaching and academic staff was carried out once every five years without specifying the total number of hours, but with the specified number of points (for example, 138 out of 140).

In order to avoid conflicts, the Procedure of professional development of teaching and academic staff was developed and approved by the Resolution

of the Cabinet of Ministers of Ukraine from August 19, 2019 No. 800 “Some issues concerning professional development of teaching and academic staff” (as amended in accordance with the Resolution of the CM of Ukraine No. 1133 dated 27.12.2019), which clearly determines the mechanism for professional development of teaching staff. Thus, at the state level, not only the issue of professional development of teaching staff was settled, but the issue of the professional development of those teachers, who are the guarantors of providing quality educational services to students of professional pre-higher and higher education, was also resolved (2019). As a result, the types of activities, which can also be considered as professional development for teaching and academic staff have also diversified. According to the Item 26 of this Resolution, participation in the academic mobility programs, scientific experience, self-enhancement, obtaining a scientific degree, higher education can be considered as professional development. In addition, in the Item 29 of the same document, it is stated that the results of informal education (self-education) of teaching and academic staff who have a scientific degree and/or an academic, honorary or pedagogical title (except for the title of “senior teacher”) may be considered as professional development of teaching and academic staff by the pedagogical or scientific councils of the relevant institutions. We should pay attention to the fact that the volume of professional development got by informal education is credited according to the accepted learning outcomes. However, only one ECTS credit is credited per year.

In the Procedure of professional development, in particular in the item 13, it is stated that the development of professional competences is the main direction of professional development of teaching and academic staff, including teachers of humanities. Those competences are acquired through knowledge of educational disciplines, professional methods and technologies; as well as through the formation of conditions common to key competencies, which involve students’ development and self-realization; psychological and physiological characteristics of students of a certain age, the basics of andragogy; creating a safe and inclusive educational environment; the use of information, communication and digital technologies in the educational process, including e-learning and other types of competences.

As we have already observed, the methodical competence development, as an integral component of professional competence, proceeds in accordance with the industry direction and the latest educational technologies which can be gained by following the trends in the education field development. We should also mention the fact that if members of teaching and academic staff teach several

academic disciplines, in a non-appraisal period they independently choose the sequence of professional development in certain directions, during the whole volume of the duration of professional development, determined by legislation, in particular in the Regulations on the Attestation of Pedagogical Workers, in accordance with the 5th part, Article 50 of the Law of Ukraine “On Education”; the 4th part, Article 45 of the Law of Ukraine “On Vocational Education”; the 1st part, Item 1, Article 24; the 5th, 6th parts, Article 59 of the Law of Ukraine “On Vocational Pre-Higher Education”; Item 7, Article 55 of the Law of Ukraine “On Higher Education”, other laws. This decision was adopted in order to stimulate the continuous improvement of the professional skill level of teaching staff, approved by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated September 9, 2022 No. 805 (2022). According to this specified document, which is going to come into force on September 1, 2023, in particular item 5, the minimum total volume (total duration) of professional development of teaching staff, necessary for them to pass certification is at least 150 hours or 5 ECTS credits during five years.

In this Regulation, it is stated that the qualification category, the pedagogical title, which is assigned (confirmed) based on the certification results, is determined in accordance with the List of qualification categories and pedagogical titles of teaching and academic staff, approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 23, 2015 No. 1109. In addition, in item 8 it is stated that professional development of teaching staff is carried out in the non-attestation period according to the legislation and it is a necessary condition for attestation. The total volume (total duration) of professional development is counted during the last 5 years before attestation, regardless of the subject of professional development, type, form or direction in which the teacher received professional development. According to item 12, teaching staff who have a teaching load of several subjects are certified in the subject they teach by specialty. In this case, the assigned qualification category applies to the entire teaching load. However, a necessary condition for this is the improvement of professional skill in academic subjects (integrated courses), which are mandatory for study in accordance with the annual curriculum of the educational institution (2022). Each institution of professional pre-higher education develops a plan for professional development of teaching staff for one calendar year. Such a plan is drawn up on the basis of a long-term professional development plan, which is being developed for a period of five years. Teacher’s academic integrity acquires additional relevance, since the certification must be carried out in compliance with its rules.

3. Qualification improvement in the period of informational development of society

The situation changed somewhat when the Procedure of professional development of teaching and academic staff was put into effect. Analyzing professional development programs, we pay attention to the fact that at the current stage, professional development subjects not only improve them, but also modernize them, while considering the individual needs of each teacher. Considerable emphasis is put on the improvement of professional skills and methodical competence through the system of methodical activities, the organization of creative groups, pedagogical platforms, methodical associations, and other forms of work in accordance with the needs of teaching and academic staff. At the same time, each teacher has the opportunity to test and share their own pedagogical experience and methodical developments according to the modern innovative technologies and achievements of scientific thought, while adhering to the principles of pedagogical innovation. According to the scientist O. Tsiuniak (2019), the essence of innovative activity consists in renewing the educational process, introducing innovations into the traditional system, which involves the highest degree of pedagogical creativity. According to the researcher, particularly this teacher's innovative activity is multi-component. Thanks to its nature, form and results, it indicates that subjects of educational activity are able to generate ideas, their implementation, analysis of monitoring data and production of new pedagogical innovations in order to implement them in the education system as an integral theoretical, technological and methodical concept of updating pedagogical activity. Its fundamental components provide access to a qualitatively new level of methodical competence development, by means of which the composition of a highly professional teaching staff is formed, as the intellectual capital of the institution of professional pre-higher education. The use of innovative activity, the ability to apply it in improvement qualifications is an inexhaustible potential for the methodical competence development of all participants in the educational process. In this context, methodical competence, as a personal intellectual capital of a teacher, becomes one of the mechanisms for implementing pedagogical conditions that ensure its effectiveness. By "pedagogical conditions" we understand a set of measures that contribute to the development of methodical competence of teachers of humanities in institutions of professional pre-higher education. In order to properly implement the methodical competence development, we have defined the following pedagogical conditions:

- creation of an innovative educational environment in institutions of professional pre-higher education;

- formation of positive motivation for professional and methodical activity among teachers of humanities;
- methodical competence development of teachers of humanities in the process of the content updating of the educational process in institutions of professional pre-higher education;
- methodical competence development of teachers of humanities through systematic professional development.

According to I. Lytovchenko (2019), domestic trainers do not have the appropriate conditions for professional development yet, as well as further professional growth and development, as, for example, foreign colleagues, since the appropriate material and technical base for this has not yet been created in our country, effective professional organizations have not been founded either, and these issues are still not sufficiently covered in scientific periodicals. As V. Radkevych (2016) notes, for all the above-said the qualitatively new approaches to the processes of specialists' professional and qualification growth are needed, considering their abilities, inclinations and interests according to the requirements of market transformations. However, despite various claims, modern pedagogical education is increasingly tending to a virtual educational environment. The role of teachers as direct participants is seen as important, since learning process occupies a prominent place in the continuing education system. The priority tasks are the quality of education, the methodical competence development of teachers, their professional qualities, etc. (Lyktei, 2020). Readiness for the methodical competence development through the systematic qualification improvement and the selection of educational programs become more and more important. Despite a set of factors, a number of subjects of professional development, scientific and methodical centers and educational institutions, institutes of postgraduate education at universities, etc., which offer modern educational programs and courses, appear daily. A wide range of selection of educational programs for professional development gives academic freedom to the teacher, moreover it also performs the function of effective implementation of methodical competence development, becomes an integral component of professional orientation. A teacher's role is transformed from a teacher who explains the educational material and teaches others to a person who learns. At this stage, the teacher's willingness to learn is the need to master something new, modern, borrowed from foreign experience. This is one of the means of increasing competitiveness, a positive factor, the conceptual basis of modern pedagogical education in Ukraine.

In our opinion, first of all, the methodical competence improvement takes place when teachers participate in professional development programs,

maintaining continuity in mastering new knowledge. Thus, we have the opportunity to form specialists of an innovative type based on a high level of professionalism, intellectual, methodical, cultural development, who are able to work in technologically changed conditions using the pedagogical experience acquired during professional activity, according to modern educational needs. As L. Lukianova notes, the nature of educational needs plays a significant role in the process of a person's self-affirmation, ensures the process of cognition, contributes to the mobilization of the will, determines the vector of target instructions, forms a number of important personality traits (Lukianova, 2018, p. 52).

We believe that the holistic development of the teacher's methodical competence, their personality, is based on the orderliness of the content and methods of lifelong learning and is characterized by the overall continuity of professional development. In the field of continuing pedagogical education, the methodical competence of teachers of humanities is implemented based on ensuring the need for annual professional development, in order to borrow and implement the best experience of foreign countries and integration into the international educational community. As V. Kremen (2016) notes, in the society of knowledge, continuous education is designed to support individual educational trajectories of a person, to promote the development of their ability to lifelong learning, which involves preparing an individual for successful life activities in personal and professional dimensions within transformational changes. All this happens in the process of implementing the development system of methodical and organizational measures that ensure the use of experience in mass pedagogical practice, since educational programs are aimed at developing the professional competences of teachers either within the walls of the educational institution on the main place of employment or outside it.

Today, as part of the systematic methodical competence development, every teacher has the full right to improve their qualifications through basic courses planned in advance by the educational institution, as well as courses at the direct teachers' request. The approach to professional development has changed radically. If at the end of the last century, teachers were able to undergo qualification improvements only according to the proposed programs from postgraduate education institutes, today we have a free choice. The Ukrainian educational community borrowed such experience of professional development from a number of European countries, which launched a program in the 1990s in order to change approaches to improving the professional level of an educator and their continuing education. In his research, V. Luniachyk (2020) states that nowadays the global educational space provides for the following measures of professional development:

- accredited courses with a certificate (postgraduate education certificate in academic practice);
- seminars aimed at specific topics related to learning;
- educational and methodical conferences and seminars;
- internal accreditation schemes of teaching within higher education institutions;
- expert teaching assessment;
- mini-grants and attendance at external training courses.

According to scientists V. Luniachyk and L. Ihnatenko (2020), all these professional development programs are built in accordance with the requirements of the Professional Standards Framework, which provides a description of the range of activities, knowledge and values expected from a person who teaches or provides the learning process, and contains a list of objective criteria, according to which it is possible to determine whether standards have been achieved in the teacher's professional activity. Considering the experience of European countries, in particular Great Britain, we draw attention to the fact that the Professional Standards Framework (PSF) can be applied to personal development programs at the individual, institutional or national levels to improve the teaching quality and determine its results.

Summarizing the above-said, analyzing approaches to the professional methodical competence development of teachers of humanities, we divide annual professional development into three main areas:

- in accordance with the plan of the teacher's qualification improvement and the educational program chosen and proposed by the educational institution on the main place of employment as well as teaching disciplines by diploma in order to meet the needs of the educational institution;
- by the teacher's free choice at the professional development centers;
- according to the teacher's professional direction in order to develop methodical competence with the help of adult learning technologies for improving skills and self-development using online services.

Let's consider each of the proposed directions. Thus, by taking courses according to the plan of the teacher's qualification improvement and the educational program chosen and proposed by the educational institution on the main place of employment as well as teaching disciplines by diploma in order to meet the needs of the educational institution, the subject of qualification improvement is chosen; it could be the educational institution, scientific institution, other legal entity or natural person, including an individual entrepreneur conducting educational

activities in the field of professional development of teaching and academic staff. The teacher's professional development program must contain information about its developer or developers, name, purpose, direction, content, volume (duration), which is set in ECTS hours or credits, and the professional development form. Also, it must include a list of competencies that will be improved or acquired by the teacher during advanced training (general, professional, methodical, etc.).

Under the conditions of professional development based on the teacher's free choice at the professional development centers, it is important to directly understand that methodical competence improvement is not possible without comprehensive qualified awareness about the key aspects of the professional level, which, on our opinion, is implemented through the most effective technologies. Researchers of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education named after Ivan Zyzun of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine suggested author's technologies for the teachers' professional development in the conditions of formal and informal education. The most effective of them today are the following:

- the technology for the multicultural competence formation of teachers of higher education institutions. According to the researcher L. Sultanova (2019), its purpose is the formation and development of multicultural competence of teaching staff as a unity of professional competences and personal qualities;
- the technology of the linguistic and communicative competence development of teachers specialized in researches under the formal education. As the scientist M. Vovk (2019) notes, the purpose of this technology is the development of the oral and written communication skills in a person's native language by using forms, types, language means of a scientific style in a professional environment;
- the technology how to use the experience creatively from scientific and pedagogical schools in the teachers' informal education, which was substantiated by the researcher Yu. Hryshchenko (2019). By using this technology, the quality of the organization of teachers' formal and informal education at the educational institutions and their personal and professional development is growing;
- technology for the development of teachers' technological competence. The purpose of this competence is to reveal pedagogical potential by using the innovative educational technologies. The scientist S. Solomakha (2019) presents the scientific substantiation of this technology application in detail in her research;

- the technology of using museum pedagogy tools in non-formal education, which was highlighted by scientist N. Filipchuk (2019) in her works.

As research shows, in aggregate and in combination, the mentioned technologies enable the success of teachers' professional activities. In addition, they contribute to the basic principles of continuous professional development and methodical competence development under the influence of dynamic globalization processes in the educational field.

Qualification development in the teacher's professional direction with the aim to develop the methodical competence using adult learning technologies to improve skills and self-development using online services takes place within the framework of professional needs with the help of various learning technologies. Among the main technologies, scientist O. Anishchenko (2013) considers the following to be the most appropriate:

- structural and logical (given) learning technologies;
- computer technologies;
- training technologies;
- distance learning technologies.

In addition, it would be appropriate to remind about the educational platforms, with the help of which the need for qualification improvement through distance learning is implemented at a time convenient for the teacher. For example, Coursera, an online platform that hosts more than two thousand courses from more than one hundred and eighty specializations. Coursera partners are 149 leading universities in the world. The course «#blend_it: mastering blended learning» <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:DECIDE+3+2020/about/> is quite relevant today. Also, let's pay attention to Prometheus – a Ukrainian free online education platform. There are the best institutions of higher education in the country among the partners of the platform. Prometheus provides a free way for universities, leading educators and leading companies to publish, distribute courses and learn. Upon successful completion of the courses, each of the online educational platforms provides the user with the opportunity to receive a certificate about the qualification improvement. Such educational platforms as Future Learn – an educational platform of the Open University, which has 40 years of experience in distance learning and online education, and Ukrainian Global Faculty – an international educational distance platform where students, postgraduates, teachers, professionals have the opportunity to attend online lectures by professors of leading world universities and others for free. This is far from the entire list of online educational platforms or subjects of professional

development, as the market for providing educational courses is expanding exponentially every day.

As we can see, in the conditions of martial law, the qualification improvement of teachers from the institutions of professional pre-higher education takes place not only in full-time, but also in distance and mixed forms. This approach makes it possible to secure facilities for qualification improvement, and besides, it provides opportunities for wider access to the implementation of educational programs under which qualification improvement is carried out, and the principles of individualization and systematicity are updated.

Today, in accordance with all forms of professional development, there is a requirement to obtain a certificate or professional development certification as a result of reaching the higher level of professional development. In accordance with the Procedure For Qualification, there are three main requirements for a qualification improvement document, certificate or certification (another document confirming a teacher's qualification improvement): it must be issued by the subject of qualification improvement, contain complete information, and be in a special register. In accordance with the Item 13 of the Procedure For Qualification, the following information must be specified in the document:

- the full name of the subject of professional development (for legal entities) or the surname, first name and patronymic (if available) of an individual who provides educational services for professional development of pedagogical workers (for individuals, including individual entrepreneurs);
- topic (direction, name), scope (duration) of professional development in hours and/or ECTS credits;
- surname, first name and patronymic (if any exists) of the person who upgraded their qualifications;
- a description of the achieved learning results;
- date of issue and account number of the document;
- job title (if available), surname, initials of the person who signed the document on behalf of the subject of professional development and their signature.

Documents on qualification improvement (certificates, certifications, etc.) that are issued basing on the results of qualification improvement for subjects who are non-residents of Ukraine may contain other information than specified in this Item 13 of the Procedure, and require recognition by the pedagogical (scientific) council of the educational institution.

4. Conclusions

So, analyzing the above-said, we see that the responsibility of the educational institution for creating appropriate conditions for professional development is strengthened as well as each teacher's personal responsibility. The qualification improvement of teaching staff from institutions of professional pre-higher education is closely related to each teacher's everyday practical activities. The free choice of methodical competence development, improvement of the professional level, professional skills and abilities provide an opportunity to introduce systematic replenishment of knowledge throughout the entire professional activity. Our analysis made it possible to identify common features of the development of teachers' methodical competence and professional development. Summarizing the highlighted material, we understand that in the professional discourse of modern pedagogical science there is a systematic process of developing the methodological competence of teachers of humanitarian disciplines through professional development as a component of the teacher's professional development.

ABSTRACT: The results of the analysis of the qualification improvement conditions of teachers of humanities from institutions of professional higher education as a component of the methodical competence development, functioning of the subjects of qualification improvement in Ukraine are highlighted. Possibilities of using progressive educational programs of professional development, which contribute to each teacher's methodical competence development, have been identified. The carried out analysis confirms the presence of common features of the methodical competence development of teachers and professional development, which depend on changes in the socio-cultural changes of society, which take place under the influence of scientific and technical progress, globalization changes and permanent reforms in the field of education in Ukraine. With the help of the legal framework analysis, we have identified opportunities for the qualification improvement of teaching staff of professional higher education institutions, developing the methodical competence of teachers. It contributes to a comprehensive system of professional development and teachers' expertise, which directly affect the satisfaction of needs and the quality provision implementation of educational services as a result of lifelong training.

KEYWORDS: methodical competence, professional development, subject of professional development, continuous education, formal and informal education.

АННОТАЦІЯ: Представлено результати аналізу умов підвищення кваліфікації викладачів гуманітарних дисциплін закладів фахової передвищої освіти як складової формування методичної компетентності, функціонування суб'єктів підвищення кваліфікації в Україні.

Визначено можливості використання прогресивних освітніх програм підвищення кваліфікації, які сприяють формуванню методичної компетентності кожного викладача. Здійснений аналіз підтверджує наявність спільних рис розвитку методичної компетентності викладача та професійного розвитку, які залежать від соціокультурних змін у суспільстві, які відбуваються під впливом науково-технічного прогресу, глобалізаційних та інтеграційних процесів, реформ в галузі освіти України. На основі аналізу нормативно-правової бази виявлено можливості для підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу закладів фахової передвищої освіти, розвитку методичної компетентності викладачів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: методична компетентність, професійний розвиток, предмет підвищення кваліфікації, безперервна освіта, формальна та неформальна освіта.

STRESZCZENIE: W niniejszym opracowaniu zaprezentowane zostały wyniki analizy warunków podnoszenia kwalifikacji nauczycieli nauk humanistycznych w szkołach wyższych zawodowych jako składnika metodycznego rozwoju kompetencji, funkcjonowania podmiotów podnoszenia kwalifikacji na Ukrainie. Zidentyfikowano możliwości wykorzystania progresywnych programów edukacyjnych doskonalenia zawodowego, które przyczyniają się do rozwoju kompetencji metodycznych każdego nauczyciela. Przeprowadzona analiza potwierdza obecność wspólnych cech metodycznego rozwoju kompetencji nauczycieli i rozwoju zawodowego, które zależą od zmian w przemianach społeczno-kulturowych społeczeństwa, dokonujących się pod wpływem postępu naukowo-technicznego, zmian globalizacyjnych i trwałego reformy w oświacie na Ukrainie. Za pomocą analizy ram prawnych zidentyfikowaliśmy możliwości podnoszenia kwalifikacji kadry dydaktycznej uczelni zawodowych, rozwijając kompetencje metodyczne nauczycieli. To tworzy kompleksowy system doskonalenia zawodowego i kompetencji nauczycieli, co bezpośrednio wpływa na zaspokojenie potrzeb i zapewnienie jakości realizacji usług edukacyjnych w wyniku uczenia się przez całe życie.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje metodyczne, rozwój zawodowy, przedmiot doskonalenia zawodowego, kształcenie ustawiczne, edukacja formalna i nieformalna.

Bibliography

- Kremen, V. (2016). «Knowledge society» in terms of modern civilizational challenges. *Continuing and Professional Education*, 45–61.
- Law of Ukraine «On Education». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Law of Ukraine «On Vocational Pre-Higher Education». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Lukianova, L., Anishchenko, O., Sihaieva, L., Zinchenko, S., Banit, O., Doroshenko, N. (2013). *Modern technologies of adult education*. Imex-LTD.
- Luniachek, V., Ihnatenko, L. (2020). The qualification Improvement of employees of the higher education system in the conditions of globalization. *Educational*

- horizons*, 1 (50), 120–126. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/4110/4729>.
- Lyktei, L. M. (2020). Methodical competence development of teachers of humanities through distance learning technologies. *Educational horizons*, 1(50), 66–69. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/obrii/article/view/4077>.
- Lytovchenko, I. (2019). The American experience of building corporate education in the USA: possibilities of use in Ukraine. *Continuing and Professional Education*, 389–401.
- Radkevych, V. (2016) Vocational education to ensure success in the labor market. *Continuing and professional education*, 153–166.
- Regulations on the certification of teaching staff dated September 9, 2022, 805. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-atestaciyu-pedagogichnih-pracivnikiv>.
- Resolution No. 800 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated August, 19, 2019 «Some issues of the qualification improvement of teaching and scientific-pedagogical workers» (as amended in accordance with Resolution, 1133 of the Cabinet of Ministers of December 27, 2019. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>.
- The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (2011). <http://bit.do/ff2cY>.
- Tsiuniak, O. P. (2019). *Pedagogical innovations. Educational and methodical manual*. Ivano-Frankivsk. Publishing house. Kushnir G. M <http://lib.pnu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/7961/1/%d0%202019.pdf>.
- Vovk, M. P., Sotska, H. I., Filipchuk, N. O., Hryshchenko, Yu. V., Solomakha, S. O., Sultanova, L. Yu., Homelia, N. S. (2019) *Methods of professional development of teachers in formal and nonformal education: practical guide*. Talkom.

Lidiia Khomych; Oksana Bilous

ORCID ID: 0000-0003-1130-4395; 0000-0002-6915-1160

SOFT SKILLS AS A RESOURCE OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER'S EFFECTIVE PROFESSIONAL ACTION

UMIEJĘTNOŚCI MIĘKKIE JAKO ZASÓB SKUTECZNEGO DZIAŁANIA
ZAWODOWEGO NAUCZYCIELA SZKOŁY PODSTAWOWEJ

«М'ЯКІ» НАВИЧКИ ЯК РЕСУРС ЕФЕКТИВНОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

1. Introduction

The transition to democratization and humanization of education, which is happening slowly but consistently as a result of various objective and subjective reasons, is an actual problem today. Education should become a factor in the development of the culture of thinking and the culture of feelings, which means the awareness of the entire society, first of all, of universal human values. The values are the purpose of human existence. In view of significant civilizational changes, the modern education of Ukraine needs to be reformed. The European integration vector of progress directs the teacher to focus on the activation and improvement of social skills. It is well known that professional skills (the combination of theoretical knowledge with practical training) make it possible to carry out all types of professional activities in accordance with educational standards, while social skills create educational motivation, encourage the individual to self-development and professional and career growth. It should be noted that the level of training of a modern teacher is ensured not only by

professional, “hard” skills, which include teaching methods and the level of subject knowledge, as well as the ability to quickly orientate in situations of uncertainty, to select the appropriate style of pedagogical interaction, to be ready to quickly and effectively organize pupils. All this is possible with a high level of development of the teacher’s soft (“flexible”) skills, and it is becoming relevant today in the conditions of Russian aggression against Ukraine.

The Ministry of Education and Science outlined a number of challenges facing Ukrainian society, including in education:

- effective solution to the problem of access to education for internally displaced participants in the educational process in Ukraine, students from temporarily occupied territories, and those who have moved abroad; search for possible solutions to this problem in the current period and for a longer perspective;
- provision of institutions of general secondary education with civil defense protective structures/shelters, restoration of damaged institutions and their infrastructure, provision of school buses;
- provision of institutions of general secondary education with teaching staff in connection with the internal transfer of teachers to other regions of Ukraine, where hostilities are not taking place, or abroad;
- provision of students and teaching staff of general secondary education institutions with computers, laptops, tablets, Internet equipment for distance learning;
- development of methodological support for the educational process in new conditions, taking into account various forms of its organization;
- creating of a new network of general secondary education institutions taking into account European requirements and the best European experience in providing educational services, which will ensure that students receive an education at the level of world standards (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2022).

Under such conditions, the high-quality professional activity of the teacher acquires special importance. The most successful in the labor market in the near future will be pedagogical staff who know how to learn throughout life, think critically, set goals and achieve them, work in a team, communicate in a multicultural environment and possess other modern skills.

These qualities are emphasized in educational regulatory documents. First of all, the Law of Ukraine “On Education” (2019) states that “the purpose of education is the comprehensive development of a person as an individual and the highest value of society, his talents, intellectual, creative and physical abilities, the

formation of values and competencies necessary for successful self-realization, education responsible citizens who are capable of making a conscious social choice and directing their activities for the benefit of other people and society, enriching on this basis the intellectual, economic, creative, and cultural potential of the Ukrainian people, raising the educational level of citizens in order to ensure the sustainable development of Ukraine and its European choice” (Verkhovna Rada Ukrainy, 2019).

The Concept of the New Ukrainian School (NUS) (2016) emphasizes that “new educational standards should be based on the “Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe on the formation of key competences of lifelong education”, but will not be limited to them” (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016).

“Flexible” skills have always played an important role in a teacher’s professional activity. In today’s open information space, which requires continuous professional improvement, soft skills have become extremely important. A teacher must be mobile, flexible, quickly learn new things, quickly adapt to changing conditions and find optimal solutions, that is why in the XXI century the term “soft skills” began to be used to denote “flexible” skills in education.

2. Analysis of the state of the research of the problem

In modern pedagogical science, the problem of teacher professional development is actualized when solving a number of issues: humanization of the educational process in educational institutions (S.Honcharenko, I. Smoliuk, R. Skulskyi, H. Shevchenko, etc.); formation of a teacher’s personal potential, in particular his abilities, skills and qualities that allow him to be successful (V. Sukhomlynskyi, H. Kostyuk, S. Honcharenko, I. Zyazyun, O. Savchenko, etc.). Solving these problems is closely related to improving a teacher’s social skills.

In the concept of civic and humanistic education, V. Sukhomlynskyi set out considerations about pedagogical skill and creativity, the research nature of a teacher’s work, the principles and style of activity that directly relate to the qualities of a person who teaches and educates. In his reflections on a teacher’s personality, he notes: “A teacher first of all educates with his opinion, his thinking. And pedagogical activity is primarily the work of thought, aimed at spiritualizing pupils with the desire to know, to think, to have the right views on the world around them” (Sukhomlynskyi, 1976, p. 198).

Scientists claim that the general structure of a teacher’s personality should be considered as a set of components that reflect intellectual, volitional, emotional, characterological and motivational qualities that function in a relationship as

a single integral system. On the basis of theoretical analysis, we have singled out the main groups of qualities that determine a teacher's ability to perform professional activities and ensure their success, namely: worldview, moral, aesthetic and individual (personal) (Sysoieva, 2008, p. 114).

O. Savchenko noted that "an elementary school teacher must have a sufficiently high level of professional competence, ... the ability to navigate non-standard situations, analyze problems, and develop an action plan. This is how a teacher's personality is realized and the result of education and upbringing of younger schoolchildren is achieved" (Savchenko, 2001, p. 3).

I. Ziaziun considered the following pedagogical abilities: communication, perceptive abilities, dynamism, emotional stability, optimistic forecasting and creativity (Ziaziun, 2008). Comparing a teacher's pedagogical abilities and soft skills, we see a significant similarity of ideas, in particular, regarding a teacher's possession of communication skills, an ability to find a common language, an ability to convey the necessary information to a pupil student and, using his own example, to demonstrate the "magic" of the influence of pedagogical skill on listeners (Bilous, 2023, p. 149).

In modern studies, the most relevant vectors of the professional development of the teacher of the New Ukrainian School are outlined, which determine his needs: firstly, to master new functions associated with the change of the teacher's role – not to be a transmitter of knowledge, but to teach to learn; secondly, to be a facilitator, tutor, coach in educational activities. Therefore, it is important to form soft skills in students, such as the ability to overcome difficulties, find solutions, set goals and make efforts to achieve them, perseverance, communication, etc. Thirdly, the teacher should be a mentor who is ready to share his own experience with a student, to be able to introduce him into the circle of his interests; fourthly, to be an innovator, to use the latest technologies in teaching students, to be able to create a developing educational environment; fifthly, to navigate in the informational and educational space, receive information and use it in accordance with one's own needs and requirements of the modern high-tech information society (Khomych, 2021, p. 155–156).

Therefore, the basis of the formation of the teacher's soft skills is the humanization of all spheres of life, which involves the disclosure of the creative possibilities of an individual, the creation of conditions for his harmonious development, the formation of social activity, responsibility and professionalism.

The purpose of the article is to analyze the foreign context and generalize the classification of soft skills that are decisive in the professional activity of a primary school teacher.

3. Foreign experience

Analysis of the international experience of the importance of soft skills in a person's professional and personal life shows the importance of this problem.

The concept of "soft" ("flexible") skills was formed in the countries of the European Union. They are called universal or functional competencies, and the fact of possessing them is functional literacy.

Reference sources indicate that "flexible" skills (from the English soft skills) are a set of non-specialized, career-important skills that ensure successful participation in the work process, high productivity and are end-to-end, that is, not related to a specific industry (Mykhailova, 2020, p. 110).

Soft skills were first talked about in the USA in the 1960s. At that time, the local armed forces noticed that the success of various groups of soldiers often depends on the commander's leadership methodology, and only then on the dexterity of military equipment. In the future, the American army allocated special budgets for the study and development of soft skills. In business and management, the term began to be actively used only at the end of the 90s of the 20th century.

In the 21st century even more managers were interested in soft skills. The concept of Life-long learning (continuous professional development or acquisition of new knowledge, mastery of a new profession) has entered the world.

Scientists from Harvard and Stanford universities, as well as researchers from the Carnegie Foundation found that "flexible" skills ensure 85% of success in the profession, "hard", respectively, – 15%.

In 2020, the World Economic Forum's Future Jobs 2025 report predicted the skills that will be in demand in 2025, namely: analytical thinking and innovation; active learning and learning strategies; comprehensive problem solving; critical thinking and analysis; creativity, originality and initiative; leadership and social inclusion (influence); technologies: use, monitoring and control; technologies: development and programming; vitality, stress resistance and flexibility; reasoning, problem solving and idea generation (World Economic Forum, 2020).

A lot of scientific research has been carried out on the problem of soft skills, especially in European countries. In 2013, Google conducted an internal investigation into Project Oxygen. Based on employee employment data since 1998, it was found that the most significant characteristics of career growth are soft skills.

A study by economist Jackson Kirabo from the American Northwestern University, in which more than 150,000 students of Chicago schools participated, showed that more successful are the graduates of those schools that actively nurture social-emotional qualities and soft skills, and not just monitor academic performance.

The “International Journal of Managing Projects in Business” presents the results of a study according to which the human factor is identified as the main cause of professional difficulties. That is why soft skills are very important for management, which is necessary for economic development.

According to the International Study of Teaching and Learning Conditions (TALIS) (2018), the following are identified as the main qualities of a teacher that affect the quality of learning outcomes:

1. **Competence.** Effective teachers must be competent professionals: possess pedagogical knowledge and apply it in their work, have modern soft skills, constantly improve their qualifications.
2. **Self-efficacy.** This is confidence in one’s qualifications, competence, ability to achieve goals and perform tasks. This feature affects the productivity of a specialist. Self-efficacious teacher who faces new challenges, problems, difficult students, calmly and confidently works on it.
3. **Clarity of teaching.** Effective teachers must be able to communicate clearly and comprehensively. This criterion was defined as the ability to set clear instructions and learning objectives.
4. **Proficiency.** It has long been proven that in the teaching profession, experience counts for a lot. Most of those with more than ten years of teaching experience are more confident and effective in raising the performance of their students than inexperienced teachers.
5. **Ability to maximize study time.** This is an important requirement of classroom management: to use every minute of the lesson effectively (Osvitioriia (media), 2022).

Therefore, studying the results of research on the formation and development of soft skills in developed foreign countries contributes to the qualitative realization of the personal and professional potential of the primary school teacher, allows to be successful in his pedagogical activity in accordance with world trends.

4. Presentation of the main material

Researching the problem of the professional formation of an elementary school teacher, we determined its main goal as the development of a creative, comprehensively developed, spiritually enriched personality with a scientific worldview, with a broad professional outlook, who constantly takes care of self-improvement, takes an active part in social life.

The primary need of the modern age is to provide educational institutions with pedagogical workers of a new formation – these are the requirements that

the New Ukrainian School (NUSh) sets before us. The NUSh Concept (2016) states that a modern teacher is a coach, facilitator, tutor and moderator in a child's individual educational trajectory, especially in primary school (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016).

In 2021, teachers and schoolchildren's parents were surveyed about their expectations from modern teachers as part of the national campaign "Class Teacher" (2021), which was carried out with the assistance of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The results showed that in the first place, from the teacher is expected respect for each schoolchild, equal treatment for everybody – 72%; second place goes to the ability to interest in learning, to inspire schoolchildren – 70%; in third place is the understanding of children, the ability to find a common language with them – 67%. Here are the parents' expectations of teachers, namely: the ability to reveal the schoolchildren's potential – 51%; sociability, openness to communication – 48%; patience and self-control – 43%; care for the health and emotional state of schoolchildren – 36%; original teaching style – 33%; the ability to resolve conflicts – 31%; perfect knowledge of one's subject – 30%; demand for apprenticeship – 22% (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021).

After analyzing the given data, we note the fact that social expectations came first, because parents noted that the most important thing is the teacher's ability to treat each schoolchild with respect. Among the most important qualities, the interviewees noted such social competence as understanding children, the ability to find a common language with them.

Therefore, the social skills of a teacher are at the forefront of society's expectations of a modern teacher of the New Ukrainian School. The analysis of scientific sources (V. Sukhomlynskyi, I. Bekh, S. Honcharenko, I. Zyzyun, O. Savchenko, L. Khomych) confirms the constant growth of requirements for professionalism and personal qualities of a teacher. That is why it is so important for a teacher to have soft skills and transfer these skills to his schoolchildren, showing by his own example the need to use social qualities in work and everyday life.

In the scientific literature, several variants of the classification of social skills are presented. Having analyzed most of them, we singled out the most important skills of a primary school teacher. We will briefly reveal their content.

- 1. Communicative** – to establish contact with schoolchildren, colleagues, administration, parents and other extracurricular contacts: the ability to listen to the interlocutor, the ability to negotiate, understanding non-verbal signals and communication, self-presentation, the ability to speak in general, correspondence skills, written communication.

2. **Critical thinking** is the ability to objectively analyze the situation and make informed decisions: logical thinking, the ability to observe and identify the essence, the skills of non-standard thinking, ingenuity and even creativity, adaptability and the ability to positively perceive changes, the ability to take a comprehensive approach to solving problems.
3. **Leadership qualities** – the ability to organize, manage a team or group: the ability to avoid or resolve conflicts, the ability to negotiate, the skills of facilitation, management, mentoring.
4. **Emotional intelligence and positive thinking:** courtesy, politeness, ability to show friendliness, stress resistance and ability to make decisions in non-standard conditions, ability for empathy.
5. **The ability to work in a team** (separate category) is a complex of communication skills, leadership qualities and emotional intelligence, which allows a teacher to successfully perform his part of work in a team, interact and communicate with colleagues at the appropriate level and strive for a common result.
6. **Self-organization** – the ability to effectively build one's own work: time management, self-discipline, self-control, self-education, etc., the ability to concentrate, find and work with information, the desire to learn and constantly develop (Simplex (osvita za kordonom), 2021).

It should be noted that the development of soft skills is effective in a comprehensive manner. Therefore, it is advisable to single out the most significant blocks of “soft” skills of an elementary school teacher.

The first block is the teacher's cognitive skills, which includes the development of analytical thinking; readiness for conscious learning and active use of lifelong learning strategies; having critical thinking skills. **The second block** is the teacher's communication skills, which includes the ability to work in a team and the ability to communicate effectively; having leadership qualities and the ability to convince; readiness for social inclusion, involvement, cooperation (ability to be influential, not to take a conformist position). **The third block** of self-preservation skills of a teacher combines vitality and stress resistance of an individual, flexibility and adaptability to rapid changes. **The fourth block** of innovative transformation skills includes creativity, originality and initiative; the ability to make decisions and comprehensively solve problems; the ability to generate new non-standard, innovative ideas, their substantiation and implementation in work practice (Bilous, 2023, p. 150–151).

We will briefly analyze the key components (soft skills) of each of the blocks related to the pedagogical action of an elementary school teacher.

Cognitive skills include the ability to adequately analyze, evaluate, store, and transmit the received information. Among them, an important component is analytical thinking, which the World Economic Forum (2020) identified as the first among the ten predicted. Therefore, the development of analytical thinking is a requirement of time. Conscious learning as a positive, responsible attitude to acquiring knowledge, understanding its vital importance is a component of lifelong education, one of the key competencies of a teacher of the New Ukrainian School. Developing critical thinking skills increases personal effectiveness and success.

Communication is the main method of the teacher's work. Therefore, in our opinion, the development of *communication* skills needs special attention. The ability to work in a team and the ability to communicate effectively means showing respect for others, creating and maintaining a friendly atmosphere in the team, the ability to adapt to the general rhythm, interact effectively, and listen. The development of leadership qualities is aimed at the formation of the ability to inspire, encourage active useful action, create a team (unite children in the class into a team), help others achieve success by encouragement, prompting, and support.

I. Bekh emphasizes that persuasion is a powerful tool of a teacher, which is aimed at the consciousness and feelings of a growing personality. As a result of the process of extensive persuasion, with the help of a system of relevant arguments, the teacher must cause the students to actively understand a certain concept, the correct direction of thought. For successful persuasion, the teacher needs to: adjust the students to him; develop the process of awareness of a certain content; cause the agitation process. At the same time, the teacher should show benevolence, create a sense of self-confidence (Bekh, 2019).

The development of **self-preservation** skills, such as stress resistance and adaptability, is becoming especially relevant in modern conditions. The ability to resist stressful factors ensures the maintenance of high performance and preservation of the teacher's health. In our opinion, the teacher's self-awareness plays a key role in the development of self-preservation skills.

Innovative skills ensure the successful use of new technologies in the teacher's work. Creativity and initiative are the basis of innovative transformations of pedagogical activity. The Concept of the New Ukrainian School (2016) noted that a strong state and a competitive economy will be ensured by a united community of creative people (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016). Therefore, creativity should be one of the leading qualities of a modern teacher's personality.

The professional activity of a primary school teacher consists of methodical, research, prognostic, management and other types of activities. Mastering them

is carried out through the formation of competences and competencies that determine the teacher's pedagogical action.

The Professional Standard "Teacher of primary classes of a general secondary education institution" (Verkhovna Rada Ukrainy, 2020) specifies the general and professional competencies of a teacher. General consists of civic, social, cultural, leadership and entrepreneurial competences. The list of professional competencies includes: language and communication skills; subject-methodical; information and digital; psychological; emotional and ethical; pedagogical partnership; inclusive; health-preserving; design; prognostic; organizational; evaluative and analytical; innovative; reflexive; ability to learn throughout life.

According to the Concept of the New Ukrainian School (2016), approaches to teaching and educating students are aimed at the development of key life competencies, namely: communication in the official (and native, in case of difference) languages; communication in foreign languages; mathematical literacy; competence in natural sciences and technologies; information and digital; the ability to learn throughout life; social and civil; initiative and entrepreneurship; general cultural literacy; environmental literacy and healthy life. Common skills for all competencies: the ability to read and understand what is read; the ability to express an opinion orally and in writing; critical thinking; the ability to logically justify a position; initiative; creativity; ability to solve problems, assess risks and make decisions; ability to constructively manage emotions, apply emotional intelligence; the ability to cooperate in a team (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016).

A modern teacher, as an agent of change in his pedagogical activity, turns to new roles, namely: a mentor who is ready to share his own experience with a child; coach – helps to achieve the set goal; tutor – helps to form a complete personality, works with five spheres (intellect, will, emotions, physical and spiritual development); facilitator – ensures effective group communication; an innovator – uses the latest technologies and modern practices, and most importantly, a teacher of NUSh is a person who inspires learning (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016).

Reference sources indicate that personal potential is an integral quality of a person, which is formed as a result of his inclusion in activities and consists of interconnected and mutually determined functional formations: personal abilities, professional knowledge, professionally significant properties. Modern scientific research allows us to define personal potential as a universal general scientific category, which means a set of available means, opportunities in a specific field (Vasylenko, 2007, p. 223).

Therefore, soft skills are an integral component of personal potential, a resource of effective professional action of an elementary school teacher.

5. Conclusion

Soft skills, which are also called social, social-communicative, social, vital, universal, allow you to communicate easily, interact effectively in society and achieve success in many professions. The social skills of an elementary school teacher include a high level of communication skills, a well-developed ability to self-organize, the ability to work in a team, creativity, flexibility, and developed intelligence. We determined that the soft skills of an elementary school teacher are dominant in the process of pedagogical action. After all, in today's changing world, it is social skills that ensure the effectiveness of pedagogical interaction in the "teacher-schoolchild" system, and are among the first competencies that need to be acquired, activated, and developed.

Modern conditions provide for the formation of a different type of relationship between a teacher and a schoolchild, where the teacher acts as a partner, mentor, consultant, tutor, and not a relay of information. The new Ukrainian school needs competent and motivated specialists who possess not only effective methods of using the information received, innovative directions of pedagogical activity, but also developed soft skills that act as a resource for the effective professional action of a primary school teacher.

ABSTRACT: The article states that today's problem is the transition to the democratization and humanization of education, the activation and development of the teacher's social skills, which provide educational motivation, encourage the individual to self-development and professional and career growth. On the basis of the analysis of the foreign context of the development of soft skills, their determining role in high-quality professional implementation, in particular of primary school teachers, was clarified. It is noted that soft skills in the process of pedagogical activity of a primary school teacher are noted as key. It has been proven that for a primary school teacher, the following blocks of soft skills are a resource for effective professional action: cognitive, communicative, self-preservation, innovative.

KEYWORDS: soft skills, teacher's social skills, primary school teacher, teacher's professional action, teacher's professional competencies.

АНОТАЦІЯ: Зазначено, що проблемою сьогодення є перехід до демократизації та гуманізації освіти, активізації та розвитку соціальних навичок вчителя, що забезпечують навчальну мотивацію, спонукають особистість до саморозвитку та професійного, кар'єрного зростання. На основі аналізу зарубіжного контексту розвитку «м'яких» навичок з'ясовано їх визначальну роль у якісній професійній реалізації, зокрема вчителів початкової школи. Зазначено,

що «м'які» навички у процесі педагогічної дії вчителя початкової школи відзначаються як ключові. Доведено, що для вчителя початкової школи ресурсом ефективної професійної дії є такі блоки «м'яких» навичок: когнітивні, комунікативні, самозбереження, інноваційні.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: «м'які» навички, соціальні навички вчителя, вчитель початкової школи, професійна дія вчителя, професійні компетентності вчителя.

STRESZCZENIE: W artykule wskazano, że współczesnym problemem jest przejście do demokratyzacji i humanizacji edukacji, aktywizacja i rozwój umiejętności społecznych nauczyciela, które zapewniają motywację edukacyjną, zachęcają jednostkę do samorozwoju oraz rozwoju zawodowego i kariery. Na podstawie analizy zagranicznego kontekstu rozwoju kompetencji miękkich wyjaśniono ich decydującą rolę w wysokiej jakości realizacji zawodowej, w szczególności nauczycieli szkół podstawowych. Należy zauważyć, że kompetencje miękkie w procesie działalności pedagogicznej nauczyciela szkoły podstawowej są uznawane za kluczowe. Udowodniono, że dla nauczyciela szkoły podstawowej zasobem skutecznych działań zawodowych są następujące bloki kompetencji miękkich: poznawczy, komunikacyjny, samozachowawczy, innowacyjny.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje miękkie, kompetencje społeczne nauczyciela, nauczyciel szkoły podstawowej, działania zawodowe nauczyciela, kompetencje zawodowe nauczyciela.

Bibliography

- Bekh, I. D. (2019). Vminnia perekonuvaty yak skladova profesionalizmu pedahoha. In *The ability to convince as a component of the professionalism of the teacher* (pp. 7–10). Zrostaiucha osobystist u smyslotsinnisnykh obryсах: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii.
- Bilous, O. I. (2023). Rozvytok miakykh navychok vchytelia NUSH yak skladovoi pedahohichnoi maisternosti. *Neperervna pedahohichna osvita KhKhI stolittia: zb. materialiv KhKh Mizhnar. ped.-mystetskykh chytan pamiati prof. O. P. Rudnytskoi*, 6 (18).
- Khomych, L. O. (2021). Vchytel novoi ukrainskoi shkoly: vektory profesiinoho rozvytku. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(20).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly. <https://www.kmu.gov.im/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Portret idealnogo vchytelia ochyma ukrainsiv: rezultaty internet opytuvannia. <https://mon.gov.ua/ua/news/portret-idealnogo-vchytelya-ochyma-ukrayinciv-rezultaty-internet-opituvannya>.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. *Informatsiino-analitychnyi zbirnyk. Ministerstvo osvity i nauky*

- Ukrainy. <https://drive.google.com/file/d/10Ss2L9U7GKZa4HCeolmndl-CZkuHLoP7/view>.
- Mykhailova, L. M. (red.) (2020). *Slovník terminiv i poniat suchasnoi osvity*. Sievierodonetsk.
- Osvitoriia (media). (2022). Bez sylnoho vchytelia ne bude uspishnoho uchnia. <https://osvitoria.media/experience/bez-sylnogo-vchytelya-ne-bude-uspishnogo-uchnya/#:~:text>.
- Savchenko, O. Ya. (2001). Udoskonalennia profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Pochatkova shkola, 7.
- Simplex (osvita za kordonom). (2021). Navychky uspishnykh liudei. <https://simplex.ua/ua/artikles/soft-skills>.
- Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti. *Vybrani tvory: V 5-ty t.*, T. 1.
- Sysoieva, S. O. (red.) (2008). *Tvorchist i tekhnolohii v naukovykh doslidzhenniakh neperervnoi profesiinoi osvity*. Naukove vydannia.
- Vasylenko, P. M. (2007). *Slovník-dovidnyk sotsialnoho pratsivnyka: navch. posib.* IPK DSZU.
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). Zakon Ukrainy «Pro osvitu». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2020). Profesiinyi standart za profesiiamy «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoio osvity (z diplomom molodshoho spetsialista)». <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>.
- World Economic Forum. (2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them>.
- Ziaziun, I. A. (2008). *Filosofia pedahohichnoi dii: monohrafia*. V-vo ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho.



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Mateusz Muchacki

ORCID ID: 0000-0002-1772-6719

KOMUNIKACJA SPOŁECZNA WE WSPÓLNOTOWOŚCI WIRTUALNEJ

SOCIAL COMMUNICATION IN A VIRTUAL COMMUNITY

СОЦІАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ У ВІРТУАЛЬНІЙ СПІЛЬНОТІ

1. Wprowadzenie

Spotykanymi w literaturze specjalistycznej synonimami pojęcia Internet są inne terminy, takie jak np.: globalna sieć komputerowa, ekstranet, sieć ogólnosiwiatowa. Dlatego też współczesne społeczeństwo nazywa się nie tylko społeczeństwem informacyjnym, ale także społeczeństwem sieciowym. Określenie społeczeństwo informacyjne stosowane było w chwili pojawienia się infrastruktury tworzonej przez komputery, tj. w latach 90-tych ubiegłego stulecia. Pojęcia społeczeństwo sieciowe zaczęto natomiast używać za Manuelem Castellsem (2010), kładąc nacisk na sposób postrzegania świata społecznego. Autor ten twierdzi, że aby zrozumieć współczesny świat i wyjaśnić procesy, które są określane mianem globalizacji, należy na świat spoglądać z perspektywy sieciowej. I jest to w jego ujęciu punkt wyjścia do analizy bardzo różnorodnych zjawisk społecznych. W swojej teorii społecznej wskazał on, że w społeczeństwie sieci występują nowe, niczym nie ograniczone więzi, więzi zdecentralizowane a nie zhierarchizowane, w którym sieci komunikacyjne odgrywają znaczącą, a nawet dominującą rolę.

W tego typu społeczeństwie, będącym jednym z przejawów społeczeństwa informacyjnego jednostka jest określana jako węzeł sieci, co oznacza, że organizuje ona swoje życie prawie wyłącznie dzięki własnym wyborom interakcji z innymi jednostkami. W ten sposób tworzona jest sieć wzajemnych relacji, bardzo często krótkotrwałych. Jednakże jednostki w społeczeństwie sieciowym mogą poprzez Internet czy telefonię komórkową nawiązywać tych relacji potencjalnie nieskończenie wiele, chociaż zdaniem Manuela Castellsa (2009) poszukiwanie głębszych kontaktów interpersonalnych odbywa się i odbywać się będzie także poza rzeczywistością wirtualną.

2. Wirtualna rzeczywistość

Rozumienie wirtualnej rzeczywistości nie ogranicza się jedynie do cyberprzestrzeni związanej z nowymi technologiami, ale obejmuje również światy tworzone przez autorów. Technologia VR umożliwia użytkownikowi interakcję z symulowanym komputerowo otoczeniem. To głównie technologia wizualna i dźwiękowa, oparta na tworzeniu trójwymiarowego obrazu na ekranie komputera lub na specjalnych ekranach otaczających, które wzmacniają efekt zanurzenia w wygenerowanym komputerowo świecie, znany jako „immersja” lub bycie „we wnętrzu danych”. Dzięki różnym narzędziom, takim jak stereoskopowe okulary czy specjalne rękawice (data-gloves), użytkownik może się aktywnie integrować z tym stworzonym środowiskiem i poruszać się w jego obrębie. Perspektywa trójwymiarowa jest ciągle aktualizowana na podstawie widoku użytkownika.

Warto zaznaczyć, że termin *wirtualny* oznacza *istniejący potencjalnie* i w tym kontekście nie jest przeciwieństwem rzeczywistości, ale raczej jej uzupełnieniem. Wirtualność nie wyklucza rzeczywistości, ale jest jej źródłem, tworząc alternatywne doświadczenia i możliwości, które współistnieją z naszym codziennym życiem (Latour, 2010).

3. Wspólnota wirtualna

Spółeczności wirtualne tworzą się w sieci najczęściej wokół portali społecznościowych, ponieważ stanowią one dzisiaj istotny kanał komunikacji internetowej. Podstawą sieci i obiegów informacyjnych we wszystkich sferach życia jest infrastruktura medialna. Dzięki rozwijającym od lat 80-tych ubiegłego stulecia procesom digitalizacji sieci telekomunikacyjnych, technologiom sieciowym, możliwościami funkcjonowania w sieciach o szerokim zasięgu, następuje jakościowa zmiana w elektronicznym komunikowaniu się ludzi i różnych podmiotów w globalnym

świecie. Dotyczy to wszelkich działań kontaktów jednostkowych i organizacyjnych tak w skali globalnej jak i lokalnej. Społeczeństwo sieci określane jest jako struktura społeczna oparta na sieciach informacyjnych wspieranych przez nowe technologie komunikacyjne (Goban-Klas, 2005, 2006). Społeczeństwo sieciowe charakteryzuje się tym, że ma duże możliwości potencjalnych interakcji wszystkich ze wszystkimi niezależnie od przestrzeni, w jakiej się znajdują. Kontakty w sieci umożliwiają szybki, powszechny i nieograniczony dostęp do zasobów informacji i danych dostępnych w Internecie. Użytkownicy i uczestnicy sieci mogą się ze sobą komunikować w czasie rzeczywistym. Współczesny uczestnik sieci ma do dyspozycji wiele sposobów realizacji zadań czy osiągnięcia różnego typu celów.

W definiowaniu pojęcia społeczeństwo sieci autorzy zwracają po pierwsze uwagę na obecność technologii komunikacji sieciowej, które mają charakter cyfrowy, a także dystrybucję informacji, technologii, wiedzy, a ponadto na reprodukcję i instytucjonalizację tych praktyk przez społeczeństwa i pomiędzy nimi.

Teoretyczne ramy społeczeństwa sieci, które stanowią podstawy stawiania hipotez badawczych określił J. van Dijk (2010, s. 35) w ramach teorii sieci polegającej na formalnej analizie struktur sieciowych. Dla naukowych analiz społeczeństwa sieci autor wskazał także teorię mediów, która opisuje związki technologia – społeczeństwo, technologia – człowiek. Obecnie coraz częściej podejmowane są przez badaczy zagadnienie łączenia perspektywy lokalnej i globalnej, dla których podstawę stanowi teoria modernizacji, która jest obecna m.in. w wątkach na temat konfliktu cywilizacji.

4. Identyfikatory społeczeństwa sieci

W celu opisanego cech charakterystycznych społeczeństwa sieci William Strauss i Neil Howe (2000) opracowali teorię pokoleń, według której dzieje zachodniego kręgu kulturowego powtarzają się w mniej więcej osiemdziesięcioletnich cyklach, dzielących się na cztery fazy. Pokoleniom wychowanym w określonej fazie cyklu autorzy przypisali specyficzne cechy wychodząc z założenia, że użytkownicy mediów są grupą różnorodną. Również Gruchoła stawia tezę, iż użytkownicy mediów nie są grupą jednorodną, inny jest rodzaj ich pierwszego i kolejnych kontaktów z technologiami medialnymi oraz informacyjnymi, inna wrażliwość kompetencje. Data urodzenia odbiorców/użytkowników mediów w zdecydowanym stopniu determinuje wartości mediów oraz styl życia kolejnych pokoleń (Gruchoła, 2014, s. 31). Badacze odwołują się do nazwy generacji nawiązując do mediów, jako kategorii definiującej doświadczenie wspólne dla wszystkich osób danego pokolenia. W literaturze naukowej lat 60. XX wieku pisano przede

wszystkim o pokoleniu telewizyjnym, w latach 70. ukształtowało się pokolenie wideo, lata 80. to generacja Nintendo. Łącznie określane jako pokolenie X. Lata 90. XX w. to pokolenie komputera i Internetu (Pokolenie Y). Pierwsza dekada XXI wieku to generacja telefonów komórkowych i pierwszych smartfonów, sieci społecznościowych oraz iPodów (Pokolenie Z). Natomiast osoby urodzone po 2010 roku tworzą Generation Alpha, często określane są jako „Google Kids” (za: Gruchoła, 2014, s. 34; 2016, s. 5–13).

W kontekście funkcjonowania w świecie wytworzonym przez nowe media i technologie informacyjne oraz komunikacyjne, ich hierarchii ważności dla odbiorców, pokolenie X (inaczej nazywane generacją X) jest najstarszym pokoleniem medialnym. Wiek biologiczny nie jest tutaj wyróżnikiem, ale przede wszystkim różny styl życia, sposoby zdobywania informacji, przyjęte preferencje, wartości i postawy. Pokolenie to wychowywało się w dobie radia i telewizji więc głównie te media dla tego pokolenia są najważniejsze. Dopiero pojawienie się komputerów i Internetu, rozwój technologii wymusił zdobywanie przez to pokolenie nowych umiejętności związanych głównie z pozyskiwaniem informacji. Aktywność w sieci polega przede wszystkim na śledzeniu bieżących doniesień na stronach z newsami, wysyłaniu i odbieraniu e-maili, używaniu wyszukiwarek internetowych, ostrożnym korzystaniu z portali czy robieniem zakupów.

Postępujący rozwój techniki i technologii a przede wszystkim rozwój Internetu i technologii mobilnych sprawia, że każde kolejne pokolenia zyskują nowe narzędzia cyfrowe umożliwiające ich rozwój osobisty i zawodowy. Pokolenie określane w literaturze jako pokolenie Y żyje od najwcześniejszych lat w ciągłym kontakcie z nową technologią, Internetem, komunikatorami, telefonami komórkowymi. Pokolenie Y nie ma żadnych problemów z wykorzystywaniem nowoczesnych technologii, potrafi szybko zdobywać potrzebne informacje, tworzyć wirtualne społeczności ale w bezpośrednich kontaktach interpersonalnych mają trudności. W porównaniu z pokoleniem X są bardziej otwarci na kontakty z innymi kulturami, łatwiej je nawiązują i tworzą społeczności internetowe. Są często obecni w mediach społecznościowych (Facebook, Twitter, Instagram). Bardziej niż autorytety w jakiejś dziedzinie cenią sobie opinie określonej społeczności internetowej. Technologie wykorzystują we wszystkich sferach życia. Do cech pokolenia Y Tapscott (2010) zalicza m.in. silne poczucie wolności, korzystanie z wielu dostępnych i wiarygodnych źródeł informacji, budowanie sieci relacji z innymi, szybkie decyzje i działania, innowacyjność i ciągła zabawa.

Dla przedstawicieli pokolenia Z wg Gruchoły tzw. nowe technologie istniały „od zawsze”, były czymś zwyczajnym i codziennym. Można powiedzieć, że nowoczesna technologia stanowi dla nich naturalne środowisko niezbędne do

sprawnego funkcjonowania. Świat bez komputerów, laptopów, smartfonów, a co najważniejsze bez dostępu do Internetu jest prawdziwą abstrakcją (Gruchoła, 2014, s. 41).

Nazwa pokolenia Alpha pochodzi od pierwszej litery alfabetu greckiego, ze względu na wyczerpanie się alfabetu łacińskiego (X, Y, Z). Alpha jest pierwszym pokoleniem, które urodziło się w erze powszechnego dostępu do smartfonów, tabletów i innych nowoczesnych technologii. Dla wielu z nich obsługa urządzeń elektronicznych jest naturalna i instynktowna. Dla Alpha media społecznościowe to standardowy sposób komunikacji i dzielenia się informacjami. Wielu z nich zaczyna korzystać z platform społecznościowych już w bardzo młodym wieku. To pokolenie ma dostęp do różnorodnych kultur i tradycji, dorasta w czasach szybkich zmian, co może sprzyjać rozwijaniu umiejętności elastycznego myślenia i adaptacji do nowych sytuacji. To pokolenie jest obdarzone zdolnościami technologicznymi i cyfrowymi, co może prowadzić do nowych rodzajów kreatywności i przedsiębiorczości. Jest to jedno z pierwszych pokoleń medialnych, które już doświadcza nowego systemu edukacji, opartego na iPadach i e-learningu. W związku z tym w Pokoleniu Alpha następuje zmiana w zaangażowaniu edukacyjnym, a szkoły przechodzą z uczenia się strukturalnego i słuchowego na angażujące, wizualne, multimodalne i praktyczne metody edukacji tego pokolenia (McCrindle, 2021).

5. Społeczności komunikacyjne

Internet odmienił komunikację społeczną. Dzięki stworzeniu serwisów społecznościowych pojawiła się możliwość tworzenia wirtualnych wspólnot a tym samym tworzenia interakcji między jej użytkownikami. Era Internetu, w którym podstawową rolę odgrywają treści generowane przez jego użytkowników, określana jako era Web 2.0, stworzyła szeroką ofertę zasobów, dzięki którym zmienił się sposób komunikowania. Pisał już o tym Zygmunt Bauman: „zniwelowanie odległości czasowych i przestrzennych dzięki technice nie tyle ujednoliciło ludzką kondycję, ile ją spolaryzowało. Wyzwała ono bowiem niektóre jednostki z więzów terytorialnych i pewnym czynnikiem konstytuującym wspólnotę nadaje sens eksterytorialny” (Bauman, 2000, s. 25).

W sytuacji zaniku tradycyjnych modeli uspołecznienia we współczesności naturalną potrzebą przynależności układom społecznym nadają sens możliwości cyfrowych narzędzi czyli technologiczne afordancje. W tym obszarze życia społecznego spowodowały rewolucyjną zmianę, która jednak jest związana z intensywnością i dynamik interakcji. Z jednej strony istnieje wiele miejsc i okazji do nawiązywania

relacji a z drugiej strony na przykład z powodu braku zdecydowania uczestniczenia w tych relacjach często są one niestałe, nieregularne, sporadyczne, nietrwałe, chwilowe, płynne. Potrzeba przynależności jest tak silna, że powodem uczestniczenia we wspólnotowości wirtualnej może być jej wyobrażenie. Jak pisze K. Stachura „... Nowe technologie komunikacyjne są idealną przestrzenią do tworzenia i sieciowania relacji opartych na emocjach, takich, które umożliwiają budowanie więzi w lokalnych układach, ich przetwarzanie i łączenie... Wyobrażana jest nie tylko sama przynależność czy afiliacja, ale też składające się na nią: relacje, kontakty, zwyczaje, działania i znaczenia. Członkowie danej grupy społecznościowej wierzą w sens bycia razem. Dla nich znaczenie ma nie tyle współdzielenie lokalności (choć jest ono warunkiem koniecznym interakcji i działania społecznego), co wspólny interes czy hobby. Sensem organizowania się wokół danego zainteresowania nie jest jednak wypełnianie (tylko) określonej funkcji instrumentalnej. Kluczowe znaczenie ma atmosfera wspólnego przebywania, klimat związany z byciem -z i możliwość nieskrępowanego realizowania „ja” w towarzystwie” (Stachura, 2020, s. 38–39). Tak więc wirtualna rzeczywistość daje każdemu uczestnikowi możliwość wybierania roli, którą chce przyjąć, niezależnie od swojej rzeczywistej tożsamości, można to robić w sposób zbliżony do niej lub zupełnie odmienny.

Dla rozumienia edukacyjnej wartości społeczności internetowych istotny jest zarówno kontekst w postaci narzędzi i platform komunikacyjnych jak i kontekst funkcji (społecznej, emocjonalnej, poznawczej, moralnej i duchowej) jakie pełnią dla rozwoju człowieka. Szczególne znaczenie dla społecznego funkcjonowania mają narzędzia i platformy komunikacyjne dedykowane dla osób niepełnosprawnych. Specjalistyczny sprzęt pozwala niwelować trudności w nawiązywaniu kontaktów społecznych. Pozwalają bowiem na samodzielne komunikowanie się między sobą niezależnie od miejsca i czasu, na wymianę poglądów, na wymianę książek elektronicznych, książek dźwiękowych. Niepełnosprawni stali się równorzędnymi dla osób w pełni sprawnych użytkownikami Internetu. Mogą swobodnie poruszać się w cyberprzestrzeni, mają szansę na zatrudnienie w formie pracy zdalnej, szansę na spędzanie wolnego czasu w tejsze formie oraz na edukację.

6. Użytkownicy sieci Internet w raportach technologicznych

Bazując na corocznym opracowaniu serii raportów technologicznych przedstawionych w opracowaniu *Digital 2022* – opublikowanym przy współpracy między *We Are Social* (agencji medialnej zajmującej się m.in. badaniem rynku e-usług) i *Hootsuite* (e-commerce, serwisy społecznościowe, badania rynku) – możemy zauważyć, że tylko w ciągu ostatniego roku technologie internetowe stały się

jeszcze ważniejszym elementem życia ludzi, a ich integracja z wieloma aspektami naszego codziennego funkcjonowania – jeszcze większa.

Zarówno wykorzystanie mediów społecznościowych, e-zakupów, różnorodnych treści przesyłanych strumieniowo (muzyka, wideo), a w szczególności korzystanie z gier komputerowych wzrosły zdecydowanie w okresie ostatnich 12 miesięcy.

O sporych wzrostach w zakresie korzystania z opisanych wyżej usług zdecydowała bez wątpienia sytuacja pandemii wirusa COVID-19, która to miała bezpośredni udział także na zmianę dotychczasowego postrzegania technologii informacyjno-komunikacyjnych stawiając przed nimi nowe zadania, ale i w niektórych przypadkach, tworząc nowe możliwości ich rozwoju i wykorzystania.

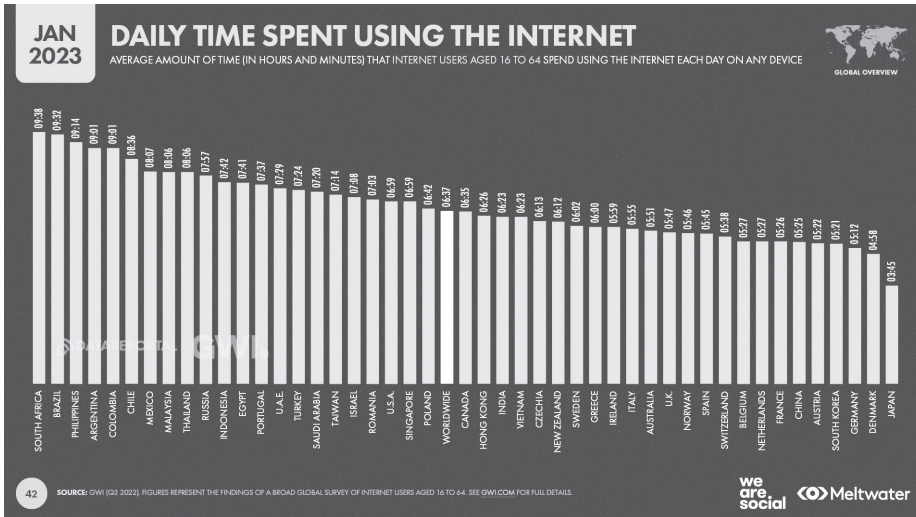
Na początku 2023 roku światowa populacja wynosiła 8,01 miliarda osób. Nawiązując do wyżej wspomnianego raportu, w kontekście korzystania z technologii mobilnych (smartfon, telefon komórkowy): „...5,44 miliarda ludzi korzysta dziś z telefonu komórkowego, co odpowiada 68% całkowitej populacji świata. Liczba unikalnych użytkowników urządzeń mobilnych podłączonych do sieci Internet wzrosła w minionym roku o 3% „” Podobny wzrost – około 2% w ciągu ostatnich 12 miesięcy dotyczy zwiększenia ilości użytkowników sieci Internet, których obecnie jest już 5,16 miliarda. Nie są to może spektakularne wzrosty, jednak w ujęciu globalnym zauważalne.

Inaczej przedstawiają się wyniki korzystania z globalnej sieci komputerowej – Internet, a także z niektórych popularnych usług wchodzących w jej strukturę. Na podstawie uzyskanych w raporcie informacji dowiadujemy się, że 5,16 miliarda ludzi na całym świecie korzysta z Internetu. W styczniu 2023 roku było to o 67 milionów (+0,8%) więcej od stycznia ubiegłego roku. Ogólnoświatowy zasięg Internetu dociera na chwilę obecną do 64,4% całkowitej światowej populacji.

Jedną z najatrakcyjniejszych dla użytkownika, a zarazem najszybciej rozwijających się usług globalnej sieci komputerowej są tzw. media społecznościowe. W chwili obecnej (2023 rok) na całym świecie jest około 4,76 miliarda użytkowników mediów społecznościowych. Ilość aktywnych użytkowników tej usługi wzrosła o 14 milionów w ciągu ostatnich 12 miesięcy (wzrost ponad 3%). W chwili publikacji raportu ponad 59% całej światowej populacji korzystało z mediów społecznościowych.

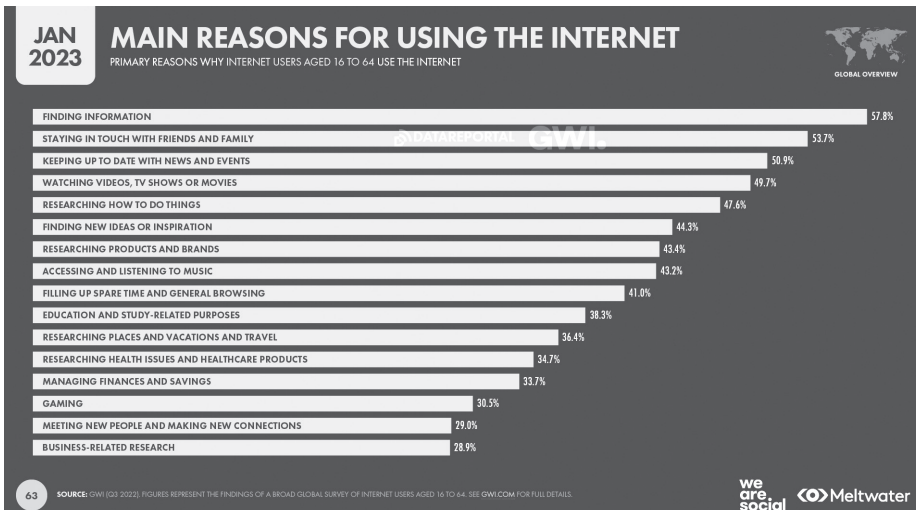
Globalny użytkownik Internetu spędza na konsumpcji (ale też współtworzeniu) jego treści średnio 6 godzin i 37 minut. W podziale uwzględniającym dane geograficzne, najwięcej czasu w Internecie spędzają mieszkańcy Południowej Afryki – 9 godzin 38 minut, najmniej Japończycy – średnio 3 godziny 45 minut (Rysunek 1).

Rysunek 1. Ilość czasu spędzana w Internecie. Źródło: datareportal.com (dostęp: 12.12.2023)



W tym czasie wyszukują niezbędne informacje (58% odpowiedzi badanych), utrzymują kontakt z rodziną i znajomymi (54%), szukają różnego rodzaju informacji (51%), słuchają muzyki czy grają. Szczegółowy podział wybranych aktywności obrazuje rysunek 2.

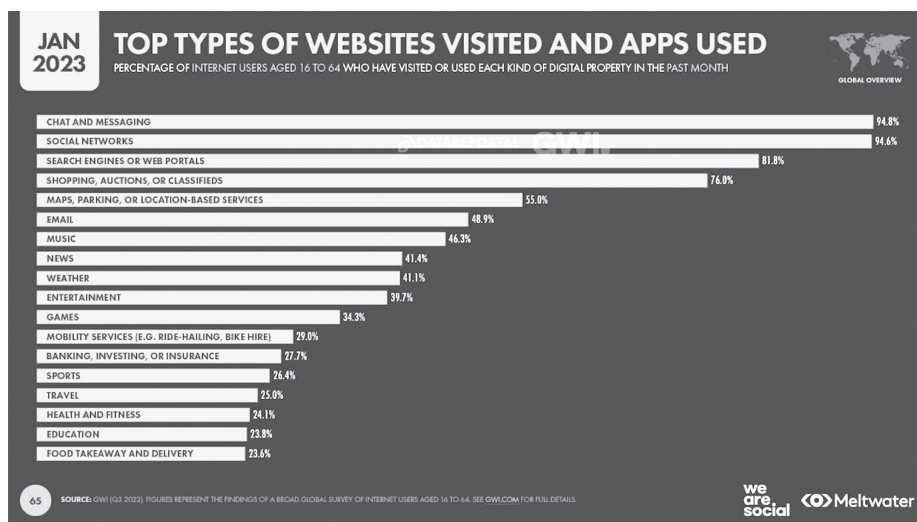
Rysunek 2. Powody korzystania z Internetu. Źródło: datareportal.com (dostęp: 12.12.2023)



Najczęściej połączenie z Internetem nawiązywane jest w celach komunikacyjnych (czaty, Messenger i inne) – 94,8%, korzystania z serwisów społecznościowych

(94,6%), wyszukiwania informacji (81,8%) czy realizacji zakupów (76%). Szczegółowe dane dotyczące popularności wybranych aktywności użytkowników w Internecie obrazuje rysunek nr 3.

Rysunek 3. Najpopularniejsze serwisy internetowe i aplikacje. Źródło: datareportal.com (dostęp: 12.12.2023)



W wynikach badań dotyczących globalnych użytkowników sieci Internet, zaobserwowanych trendów oraz praktyk korzystania przez nich z wybranych usług internetowych, można zauważyć znaczny ich przyrost, szczególnie w okresie ostatniego roku.

Warto przyrzeć się bardziej szczegółowo wyżej przedstawionym danym w odniesieniu do informacji o odbiorcy bardziej lokalnym, które to dane mogą okazać się pomocne zarówno w ich interpretacji.

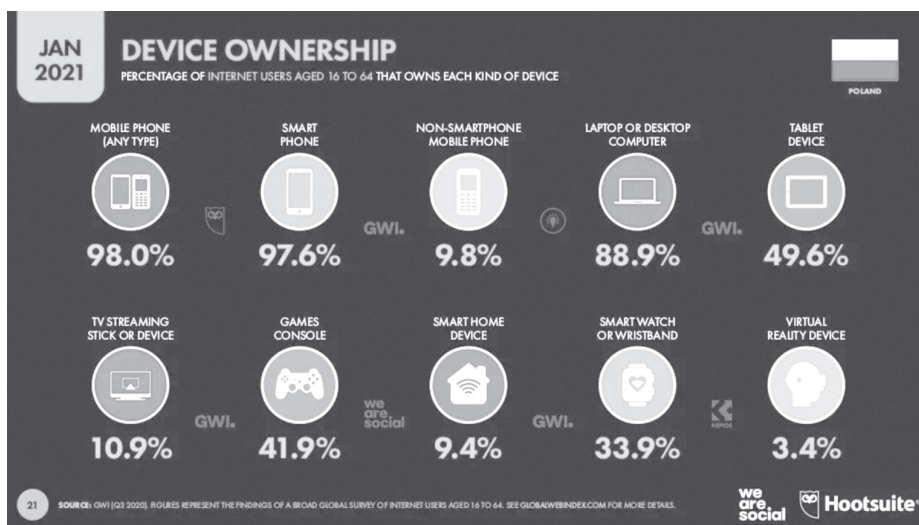
7. Korzystanie z Internetu w Polsce

Według danych ONZ w styczniu 2021 r. liczba ludności w Polsce wyniosła 37,82 mln. (zmniejszając się o 45 tys. (tj. 0,1%) od stycznia 2020 roku). Kobiety stanowią 51,5% populacji Polski, a mężczyźni 48,5%. Zdecydowana większość, bo aż 60,1% ludności Polski mieszka w ośrodkach miejskich, a 39,9% na wsi. Według raportu *Datareportal Digital 2021: Poland*, w styczniu 2021 r. w Polsce było 31,97 mln. aktywnych użytkowników Internetu. Liczba internautów w Polsce wzrosła o 1,3 mln. (4,4%) w latach 2020–2021, a codzienną możliwość dostępu do globalnej sieci deklaruje 84,5% społeczeństwa.

Korzystanie z globalnej sieci komputerowej w obecnych czasach wskazuje na spore różnicowanie wśród użytkowników, zarówno w kontekście tematyki, zakresu i obszaru konsumowanych treści, jak i aplikacji czy stron internetowych, którymi posługują się internauci, na aspekcie sprzętowym kończąc. Dawno już minęły czasy, kiedy to do podstawowego warsztatu pracy czy wirtualnej rozrywki przypisywaliśmy jedynie komputer z niezbędnym oprogramowaniem. Obecnie, w dobie intensywnego rozwoju koncepcji *Internet of Things*, wszechobecnych w naszym życiu technologii mobilnych, wirtualnej i rozszerzonej rzeczywistości i wielu innych rozwiązań technologicznych, nie sposób jednoznacznie wskazać typowy, służący na co dzień człowiekowi zestaw podstawowych narzędzi niezbędnych dla jego funkcjonowania w obszarach: zawodowym, edukacyjnym czy rozrywkowym.

Wśród badanych użytkowników Internetu w Polsce, w wieku od 16 do 64 lat często deklarowano posiadanie i użytkowanie więcej niż trzech urządzeń. Podstawowym urządzeniem codziennego użytku z dostępem do Internetu okazał się telefon mobilny dowolnego typu (98%) lub smartfon (97,6%). Nieco mniejszą popularnością cieszą się laptop lub komputer osobisty (88,9%), tablet (49,6%) i konsola do gier (41,9%). Wyżej wymienione i pozostałe urządzenia wykorzystujące do swojego działania sieć Internet pokazane zostały na rysunku 4.

Rysunek 4. Rodzaje posiadanych urządzeń. Źródło: datareportal.com (dostęp: 24.05.2022)

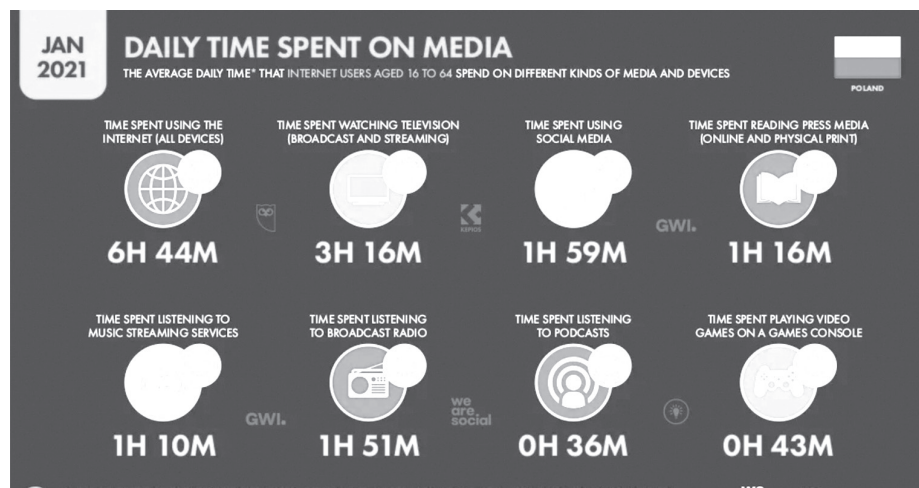


Dominacja smartfonów wśród wymienionych powyżej urządzeń dostępnych nie jest żadnym zaskoczeniem. Branża technologii mobilnych, a konkretnie jej fragment, który dotyczy właśnie nowoczesnych, wielozadaniowych telefonów,

rozwija się dynamicznie od przeszło dekady. Corocznie na rynku pojawiają się nowsze, bardziej zaawansowane technologicznie rozwiązania. W ciągu ostatnich kilkunastu lat korzystanie z urządzeń tego typu stało się dla człowieka czymś naturalnym. Można mówić o integracji tej gałęzi technologii mobilnych z wieloma obszarami naszej codziennej aktywności. Współczesny człowiek korzysta ze smartfona przez wiele godzin w ciągu dnia. Poza bezdyskusyjnymi kwestiami związanymi z poprawą wygody życia, efektywnością pracy czy intensyfikacją doznań z cyfrowej rozrywki, generuje to różnego rodzaju niepożądane zjawiska. Są to między innymi *FOMO (Fear of missing out)* i *DA (Disconnectivity Anxiety)*, *Syndrom zmęczenia informacją*, różnego rodzaju *cyberchoroby* i *cyberprzemoc* czy opisywana przez M. Spitzera *Cyfrowa demencja*.

Statystyki dzienne czasu spędzonego na korzystaniu z Internetu na świecie wynoszą 6 godzin i 54 minuty. Przeciętny polski użytkownik Internetu spędza w sieci 6 godzin i 44 minuty, a więc niewiele poniżej średniej światowej. Analizując podstawowe rodzaje aktywności polskich użytkowników Internetu możemy zauważyć, że najwięcej czasu poświęcają oni na usługi strumieniowego przesyłania treści wideo (3 godz. 16 min.) i audio (1 godz. 10 min.), używanie serwisów społecznościowych (1 godz. 59 min.) oraz wyszukiwanie aktualności z kraju i ze świata (1 godz. 16 min.). Wymienione i pozostałe aktywności pokazane zostały na rysunku 5.

Rysunek 5. Czas spędzony w sieci. Źródło: datareportal.com (dostęp: 24.05.2022)



Wśród użytkowników globalnej sieci komputerowej w Polsce, w połowie 2021 roku, najpopularniejszymi serwisami internetowymi poza zdecydowanym, globalnym faworytem – wyszukiwarką Google, były serwisy z grupy społecznościowych

(Facebook, YouTube), informacyjnych (onet.pl, wp.pl, gazeta.pl), e-commerce (allegro.pl, olx.pl) czy rozrywkowych (netflix.pl, cda.pl). Tabela 1 jest zbiorem dwudziestu najpopularniejszych serwisów w Polsce.

Tabela 1. Popularne serwisy w Polsce (źródło: mysite.info, dostęp: 27.05.2022)

NAZWA SERWISU	
google.com	gazeta.pl
facebook.com	netflix.com
youtube.com	wikipedia.org
allegro.pl	cda.pl
google.pl	tvp.pl
wp.pl	otomoto.pl
onet.pl	wykop.pl
interia.pl	ceneo.pl
olx.pl	pudelek.pl
o2.pl	meczyki.pl

8. Zakończenie

Komunikacja społeczna jest fundamentem wspólnotowości wirtualnych, czyli grupy ludzi, którzy tworzą i utrzymują relacje społeczne w przestrzeni internetowej. To poprzez komunikację członkowie tych społeczności nawiązują relacje, dzielą się informacjami, wyrażają swoje opinie i uczestniczą w interakcjach społecznych. Internet i media społecznościowe stwarzają platformy, które ułatwiają komunikację w czasie rzeczywistym, co umożliwia członkom wspólnoty aktywne uczestnictwo w dyskusjach i wymianie pomysłów (Muchacki, 2020). Komunikacja społeczna w wspólnotach wirtualnych ma wiele różnych form. Obejmuje tekstowe wiadomości, rozmowy wideo, komentarze, wiadomości głosowe i wiele innych. W zależności od platformy i preferencji użytkowników, komunikacja może być publiczna lub prywatna. Na przykład na platformach takich jak Facebook, komunikacja jest często bardziej osobista i ukierunkowana na relacje z bliskimi znajomymi i rodziną, podczas gdy na platformach takich jak Reddit komunikacja może być bardziej anonimowa i skupiona na dyskusjach tematycznych. Komunikacja społeczna w wspólnotowości wirtualnej ma wiele korzyści. Po pierwsze, umożliwia ludziom odkrywanie wspólnych zainteresowań i nawiązywanie relacji z osobami o podobnych pasjach. To pozwala na tworzenie silnych więzi społecznych, pomaga w rozwijaniu sieci kontaktów i wspieraniu się nawzajem. Po drugie, komunikacja

w wspólnotach wirtualnych umożliwia szybkie dzielenie się informacjami, wiadomościami i wiedzą. To źródło aktualnych informacji, opinii i pomysłów. Jednak komunikacja we wspólnotach wirtualnych niesie również wyzwania. Mogą pojawić się problemy związane z toksycznym zachowaniem online, jak trolling czy hejtowanie. Konflikty mogą również łatwo eskalować w środowisku internetowym, co może prowadzić do rozpadu wspólnoty. Dlatego ważne jest promowanie zasad szacunku i bezpieczeństwa online w każdej wspólnotowości wirtualnej.

Podsumowując, komunikacja społeczna w wspólnotach wirtualnych jest kluczowym elementem budowania i utrzymywania tych społeczności. Dzięki niej członkowie mogą nawiązywać relacje, dzielić się informacjami i wspierać się nawzajem. Jednak równie ważne jest świadome korzystanie z tej formy komunikacji, aby unikać negatywnych aspektów internetu i promować pozytywne, zdrowe relacje online.

STRESZCZENIE: W tekście poruszona została tematyka komunikacji społecznej, która we wspólnotach wirtualnych jest kluczowym elementem budowania i utrzymywania tych społeczności. Dokonano analizy pojęć dotyczących wirtualnej rzeczywistości, wspólnoty wirtualnej i społeczności komunikacyjnych. Przedstawiono przyjęte w literaturze fachowej identyfikatory użytkowników mediów. Ponadto zaprezentowano dane o użytkownikach sieci Internet w najnowszych raportach technologicznych oraz sposoby korzystania z Internetu w Polsce.

SŁOWA KLUCZOWE: wirtualna rzeczywistość, wspólnoty wirtualne, społeczeństwo komunikacyjne.

АНОТАЦІЯ: У тексті розглядається тема соціальної комунікації, яка у віртуальних спільнотах є ключовим елементом у побудові та підтримці цих спільнот. Аналізуються поняття віртуальної реальності, віртуальної спільноти та комунікаційних спільнот. Представлено прийняті в літературі ідентифікатори користувачів медіа. Крім того, представлено дані про користувачів Інтернету в останніх технологічних звітах і способи використання Інтернету в Польщі.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: віртуальна реальність, віртуальні спільноти, комунікаційне суспільство.

ABSTRACT: The text discusses the topic of social communication, which in virtual communities is a key element in building and maintaining these communities. The concepts of virtual reality, virtual community and communication communities were analyzed. The identifiers of media users accepted in the professional literature are presented. Additionally, data on Internet users in the latest technology reports and ways of using the Internet in Poland were presented.

KEYWORDS: virtual reality, virtual communities, communication society.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika* (E. Klekot, Tłum.). PIW.
- Castells, M. (2009). *Siła tożsamości* (S. Szymański, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Castells, M. (2010). *Spółczesność sieci* (M. Marody, K. Pawluś, J. Stawiński, S. Szymański, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goban-Klas, T. (2005). *Cywilizacja medialna. Geneza, ewolucja, eksplozja*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goban-Klas, T. (2006). *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruchoła, M. (2014). Od pokolenia X do pokolenia Alpha – wartości mediów. W: I. Hofman, D. Kępa-Figura (red.), *Współczesne media. Wartości w mediach – wartości mediów. Tom 2: Wartości mediów* (s. 31–48). Wydawnictwo UMCS.
- Gruchoła, M. (2016). Pokolenie Alpha – nowy wymiar tożsamości? *Rozprawy Społeczne*, 10(3), 5–13.
- Howe, N., Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne – Wprowadzenie do teorii aktora sieci*. Wyd. Universitas.
- McCrindle, M. (2021, maj 17). *Busting myths about Generation Alpha* -. McCrindle Research. <https://mccrindle.com.au/article/topic/generation-alpha/busting-myths-about-generation-alpha/>.
- Muchacki, M. (2020). Nowe media jako narzędzie sieciowego indywidualizmu i uspołecznienia. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 4(111), 189–196.
- Stachura, K. (2020). Wynajdowanie wspólnotowości? Zmediatyzowane konfiguracje tożsamościowe w erze (re)negocjowania lokalności W: P. Siuda, K. Stachura (red.), *Nowe technologie komunikacyjne – nowe wymiary lokalności* (s. 29–43). Wydawnictwo UKW.
- Tapscott, D. (2010). *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*. Wydawnictwo WAP.
- van Dijk, J. (2010). *Społeczne aspekty nowych mediów* (J. Konieczny, Tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sergo Kuruliszwili

ORCID ID: 0000-0001-7358-8659

SZTUCZNA INTELIGENCJA JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE SAMOKSZTAŁCENIE I NAUCZANIE. WYJAŚNIENIE KLUCZOWYCH POJĘĆ, WEKTORY WYKORZYSTANIA

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A TOOL SUPPORTING SELF-EDUCATION
AND TEACHING. EXPLANATION OF KEY CONCEPTS, VECTORS OF USE

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ САМОНАВЧАННЯ
ТА ВИКЛАДАННЯ. ПОЯСНЕННЯ КЛЮЧОВИХ ПОНЯТЬ,
ВЕКТОРИ ВИКОРИСТАННЯ

1. Wstęp

Możliwości sztucznej inteligencji (SI) w zakresie edukacji, a w szczególności generatywnej sztucznej inteligencji, wymagają stałego monitorowania. Potrzebę nieustannej nad nimi refleksji oraz debata nad procesem zmian w systemie edukacyjnym oddaje popularne w przestrzeni internetowej sformułowanie *The future is always under construction* – „Przyszłość ciągle w budowie”. Zagadnienie SI zostało już szeroko rozpoznane w wielu aspektach dyskusji pedagogicznej. Niemniej można odnieść wrażenie, że poruszane w niej tematy często dotyczą tych samych zagadnień i powielanych twierdzeń, a poziom ich ogólności stanowi przeszkodę w implementacji konkretnych rozwiązań użytkowych. Dyskusja na temat wykorzystania sztucznej inteligencji w nauczaniu i uczeniu się wymaga systematyzacji oraz określenia kierunków działań w jej wdrażaniu, a także identyfikacji narzędzi i rozwiązań, które to umożliwią. Dynamika zmian technologii wymusza pewien poziom ogólności i uniwersalności dyskursu, niepozwalający na jednoznaczne wskazanie gotowych odpowiedzi. Z uwagi na niebezpieczeństwo

szybkiej dezaktualizacji tekstu w obliczu tych przemian w artykule wskazane i opisane zostaną funkcjonalności narzędzi bez nadmiernego odwoływania się do konkretnych rozwiązań, producentów i dostawców.

W artykule podjęta zostanie próba usystematyzowania podstawowych pojęć związanych z SI oraz przybliżenie możliwości, jakie oferuje ona w różnych działaniach wspierających proces uczenia się i nauczania. Szczególną uwagę poświęcono tym z nich, które odnoszą się do samodzielnej pracy uczącego się – samokształcenia, gdyż w tym obszarze narzędzia sztucznej inteligencji mogą skutecznie wspierać rozwój uczniów, jak również dorosłych stojących przed wyzwaniem edukacji przez całe życie – *Life Long Learning*.

Rzetelne przedstawienie możliwości i zagrożeń sztucznej inteligencji w edukacji jest niezwykle istotną kwestią, ponieważ brak świadomości w tym zakresie może generować obawy związane z jej wykorzystaniem – zarówno nauczycieli, jak i uczniów – ale i prowadzić do niewłaściwego jej wykorzystywania. Tym bardziej nabiera ona znaczenia, gdy w przestrzeni informacyjnej często poruszane są wątki dotyczące wiązanych z pojawieniem się SI zagrożeń: na rynku pracy, zastępowania przez nią twórczości artystycznej czy perspektywy powstania AGI (ang. *General Artificial Intelligence*) – inteligencji o potencjalnie równym potencjałowi intelektualnemu człowieka i realizującej zadania na wysokim stopniu specjalizacji w szerokim spektrum rozwiązywania problemów. Zatem dostrzec należy potrzebę używania właściwego aparatu pojęciowego, niezbędnego do podjęcia skutecznego dyskursu naukowego. W przypadku dyskursu dotyczącego SI, gdy pole poznawcze ma jednoznacznie interdyscyplinarny charakter, a poziom rozwoju ewolucji osiągnął niemal tempo wykładnicze, pojawiają się jednak wieloznaczności.

W artykule najpierw zostanie przedstawione ujednoczenie oraz wyjaśnienie kluczowych pojęć, mające na celu lepsze zrozumienie sztucznej inteligencji jako zjawiska wpływającego na życie współczesnych społeczeństw. Następnie podjęta zostanie próba identyfikacji i opisu różnych rodzajów narzędzi, które mogą być wykorzystywane w procesie edukacyjnym oraz metod ich implementacji w systemie edukacyjnym. **Całość ulokowana zostanie w kontekście edukacji formalnej oraz samokształcenia.**

2. Historia rozwoju SI

Termin „sztuczna inteligencja” – chociaż od niedawno dopiero robi zawrotną karierę – posiada już znaczącą historię od wczesnych teorii i modeli po szeroko zakrojone praktyczne zastosowania.

Obraz zmian w tym obszarze technologii, zrozumienie jej dynamiki i precyzja obrazu pojęciowego są podstawą dalszych rozważań i właściwego spojrzenia na implementację narzędzi SI w praktykę edukacyjną.

Dla zobrazowania narastającego tempa przemian i uporządkowania zagadnienia, poniżej przedstawione zostały główne okresy, kamienie milowe rozwoju SI – od pomysłu po globalną popularność. Jej ewolucja, począwszy od lat pięćdziesiątych do dziś, był uzależniony od wielu czynników, a w zależności od sukcesów, jakie odnosili badacze zajmujący się tym zagadnieniem, popularność i nadzieje z nią związane rosły lub malały.

Poniżej, dla zobrazowania charakterystyki rozwoju, przytaczam charakterystykę kamieni milowych w historii SI.

Lata 50. XX wieku – narodziny SI. W 1950 roku Alan Turing opublikował swoje przełomowe dzieło *Computing Machinery and Intelligence* (Turing A. M., 1950), wprowadzając narzędzie, nazwane testem Turinga jako kryterium inteligencji maszynowej. To wydarzenie pozwoliło zaistnieć temu, co dziś nazywamy sztuczną inteligencją. Sześć lat później, w 1956 roku, termin „sztuczna inteligencja” padł podczas konferencji w Dartmouth, sformułowany przez Johna McCarthy’ego, Marvinina Minsky’ego, Nathaniela Rochester’a i Claude’a Shannona, co uważane jest za narodziny SI jako dyscypliny naukowej (Press Gill, 2016).

Lata 60. – pionierskie programy i robotyka. W 1966 roku Joseph Weizenbaum stworzył ELIZĘ (Weizenbaum, 1966) – jeden z pierwszych programów komputerowych zdolnych do prowadzenia rozmów w języku naturalnym, co było znaczącym krokiem w kierunku rozwoju przetwarzania języka naturalnego (ang. Natural Language Processing, NLP). W tym samym okresie Stanford Research Institute opracował Shakey’ego (Nilsson, 1984), pierwszego mobilnego inteligentnego robota, który łączył SI z wizją komputerową i nawigacją.

Oba wynalazki stanowiły punkt wyjścia do prac nad dziś wykorzystywanymi multimedialnymi chatbotami,

Lata 70. – zima SI: Raport Jamesa Lighthilla z 1973 roku, w którym skrytykował postępy w dziedzinie SI, spowodował znaczne zmniejszenie wsparcia dla badań nad tą dyscypliną w Wielkiej Brytanii. To wydarzenie zapoczątkowało okres znany jako „zima SI”, charakteryzujący się ograniczeniem inwestycji badawczych i spadkiem nią zainteresowania (Science Research Council, 1973).

Lata 80. i 90. – wznowienie zainteresowania i wzrost mocy obliczeniowej. W latach 80. wznowiono inwestycje w SI, dzięki czemu technologia ta zaczęła ponownie się rozwijać, z naciskiem na systemy ekspertowe i przetwarzanie języka naturalnego. W latach 90. nastąpił znaczący wzrost mocy obliczeniowej, co umożliwiło dalszy jej rozwój. W 1997 roku komputer IBM Deep Blue pokonał

mistrza świata w szachach, Garry'ego Kasparova, stanowiąc przełomowe wydarzenie w historii SI.

XXI wiek – uczenie głębokie i Big Data. Wraz z nadejściem XXI wieku zwiększone możliwości obliczeniowe oraz dostęp do ogromnych ilości danych umożliwiły rozwój uczenia głębokiego. W 2016 roku program AlphaGo firmy DeepMind pokonał mistrza świata w grze Go, Lee Sedola, demonstrując imponujący postęp w dziedzinie SI. Rozwój sztucznej inteligencji napędzany był wówczas przez dwie warunkujące go możliwości: zwiększenie mocy obliczeniowej oraz dostęp do ogromnej ilości danych, które mogły stanowić bibliotekę treningową. Ogrom dostępnych danych był wynikiem powstania Internetu opartego o treści generowane przez użytkowników (Web 2.0), pojawienia się dużej ilości serwisów zbierających od użytkowników dane (w tym gigantów technologicznych z grupy GAFAM – Google Amazon Facebook Apple Microsoft), serwisów społecznościowych, a także informatyzacji instytucji.

W ostatnich latach wprowadzenie dużych modeli językowych, takich jak Czat GPT, opracowanych przez OpenAI, czy Bart od Aplhabet, otworzyło nowe horyzonty w przetwarzaniu języka naturalnego i generatywnych zastosowań SI.

Historia sztucznej inteligencji pokazuje, jak ta dynamiczna i ewoluująca dziedzina nauki kontynuuje przekraczanie granic swoich możliwości i zastosowań, wywierając coraz większy wpływ na różne aspekty naszego życia i pracy. Od pierwszych koncepcji Turinga po współczesne modele uczenia maszynowego, SI nieustannie się rozwija, stając się integralną częścią naszego świata. Analizę jej możliwości w edukacji i skutków, jakie wywołuje, należy przeprowadzać właśnie w kontekście holistycznego spojrzenia na całość tych oddziaływań i ich przenikania do niemal każdego aspektu rzeczywistości. Podobnie jak w przypadku wpływu każdej technologii na edukację, analiza SI jedynie w kontekście edukacyjnym w oderwaniu od środowiska osoby uczącej się może być obarczona błędami.

3. SI – podstawowe pojęcia

W tym rozdziale przywołane zostaną definicje związanych z SI wybranych pojęć. Ich jednoznaczne rozumienie jest podstawą dyskursu na temat roli sztucznej inteligencji w pedagogice.

Pojęcia stanowiące fundament rozważań nad aktualną edukacją oraz jej przyszłym kształtem to: sztuczna inteligencja (SI), silna/ogólna sztuczna inteligencja (ang. *Artificial General Intelligence*, AGI), super sztuczna inteligencja (ang. *Artificial Super Intelligence*, ASI), uczenie maszynowe (ang. *Machine Learning*) i uczenie głębokie (ang. *Deep Learning*).

Najistotniejszym i pierwszym elementem rozważań nad możliwościami i przyszłym kształtem dydaktyki wobec SI jest właściwe określenie samego pojęcia sztuczna inteligencja. Nie zawsze jest ono rozumiane jednoznacznie. Dla ujednoczenia rozważań przytoczę trzy definicje, starając się wskazać konstytutywne cechy zjawiska. Ogromna dynamika zmian SI wpływa na samo rozumienie zjawiska i tym samym na zmianę jego definicji, dlatego do analizy przyjąłem definicje z tekstów, których czas publikacji pochodzi z 2023 roku:

1. „Sztuczna inteligencja jest zbiorem nauk, teorii i technik (w tym logiki matematycznej, statystyki, prawdopodobieństwa, neurobiologii obliczeniowej, informatyki), mających na celu naśladowanie zdolności poznawczych człowieka (COUNCIL OF EUROPE, 2023).
2. Termin, który stworzony został przez profesora Uniwersytetu Stanforda, Johna McCarthy'ego w 1955 roku, został ponownie przez niego zdefiniowany jako „nauka i inżynieria tworzenia inteligentnych maszyn” (Manning, 2023).
3. Sztuczna inteligencja wykorzystuje komputery i maszyny do naśladowania zdolności ludzkiego umysłu do rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji (IBM, 2023a).
4. Sztuczna inteligencja to zdolność maszyny do wykonywania funkcji poznawczych, które zwykle kojarzymy z ludzkim umysłem (McKinsey & Company, 2023).
5. Sztuczna inteligencja – zdolność cyfrowego komputera lub robota sterowanego komputerowo do wykonywania zadań zwykle kojarzonych z istotami inteligentnymi. Termin ten jest często stosowany w odniesieniu do projektu tworzenia systemów obdarzonych intelektualnymi procesami charakterystycznymi dla ludzi, takimi jak zdolność do rozumowania, odkrywania znaczenia, uogólniania lub uczenia się z doświadczeń przeszłości (Copeland, 2023).

Z przytoczonych definicji można wyodrębnić dwie zasadnicze cechy, określające definiens zjawiska: po pierwsze, SI jest to zbiór nauk, teorii, technik i narzędzi; po drugie, odnosi się on do potencjału technologii w obszarze działań poznawczych i rozwiązywania problemów w sposób właściwy człowiekowi.

Zatem dla ujednoczenia rozważań, w oparciu o wiele różnych, choć często podobnych definicji, pojęcia sztuczna inteligencja używał będę rozumiejąc je jako: zbiór nauk i technologii odnoszący się do modeli rozwiązujących problemy w sposób właściwy człowiekowi. Należy zaznaczyć, że sformułowanie „rozwiązywanie problemów” w tym kontekście jest bardzo szerokie. Dotyczy bowiem spektrum aktywności o naturze kalkulatoryjnej, semantycznej, syntaktycznej i twórczej. Charakterystyka działania modeli cechuje multimodalność, czyli realizację zadań, w tym tworzenie, w formie tekstowej, dźwiękowej i wizualnej.

Kolejnym terminem, który odnosi się do SI, a posiada część wspólną z określonymi definicją cechami, jest *Artificial General Intelligence* (AGI). Sztuczna ogólna inteligencja nazywana jest także silną sztuczną inteligencją, w przeciwieństwie do wykorzystywanej obecnie tzw. wąskiej lub słabej SI. W jej przypadku sformułowane definicji nie są liczne, termin bowiem odnosi się do zjawiska, które jest jedynie spodziewane, nie istnieje obecnie. Przewidywany przez ekspertów czas pojawienia się tego fenomenu (wraz z rozwojem sztucznej inteligencji) ulega skróceniu. Ponieważ zjawisko to jest tematem gorących dyskusji, w jego recepcji wyodrębnić można skrajne postawy – są ci, którzy uważają powstanie AGI za niemożliwe, oraz ci, którzy są zdania, że nadejście sztucznej inteligencji o potencjalnie równym lub przewyższającym ludzki nastąpi nie później niż w ciągu pięciu najbliższych lat. Obszarem dyskusji są też konsekwencje pojawiania się AGI. Pesymiści, których przedstawiciele rekrutują się zarówno ze środowisk naukowych, jak i komercyjnych, wyrażają obawy wskazujące, że AGI stanowić może zagrożenie dla cywilizacji (np. w marcu 2023 roku powstała petycja o wstrzymanie prac nad rozwojem SI *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*, w gronie sygnatariuszy pojawili się m.in.: Stuart Russell, Elon Musk, Yuval Noah Harari, Max Tegmark czy John J. Hopfield (Future of Life Institute, 2023)). Pozostając jednak przy jej definicji, zawierającej najważniejsze cechy tego pojęcia, warto przywołać IBM i ich wyjaśnienie zjawiska z 2023 roku: Silna sztuczna inteligencja, znana również jako sztuczna inteligencja ogólna (AGI) lub „ogólna SI”, to teoretyczna forma SI, używana do opisanego pewnego podejścia do rozwoju SI. Jeśli badaczom uda się opracować silną SI, maszyna taka wymagałaby inteligencji równorzędnej ludzkiej; miałaby świadomość zdolną do rozwiązywania problemów, uczenia się i planowania (IBM, 2023).

Obecnie złożoność rozwoju SI, którą przedstawia np. Roberto Saracco, wskazując na trzy jego fazy, tj.:

- osiągnięcie poziomu ludzkiej inteligencji, ale tylko w niektórych obszarach: sztuczna inteligencja wąska (ang. *Artificial Narrow Intelligence* ANI), z której usunięto określenie „wąska”, pozostając przy SI;
- osiągnięcie średniego poziomu ludzkiej inteligencji we wszystkich obszarach: to właśnie AGI;
- przekroczenie ludzkiej inteligencji – sztuczna super inteligencja – ASI (Saracco, 2023);

powoduje wszystkie te nazewnictwo i terminologiczne nieścisłości.

Jako definicję odnoszącą się do studiów literaturowych i obserwacji rozwoju narzędzi SI proponuję zatem przyjąć następującą definicję sztucznej inteligencji ogólnej: **W dziedzinie sztucznej inteligencji AGI jest podzbiorem systemów,**

które mogą wykonywać większość zadań na poziomie ludzkim. Te hipotetyczne systemy są zdolne do rozumienia, uczenia się i szerokiego stosowania swojej inteligencji podobnie jak człowiek. Innymi słowy, system AGI nie byłby ograniczony do danych, na których został przeszkolony.

Konsekwencje wynikające z pojawienia się sztucznej inteligencji ogólnej określane są mianem „singularity” – osobliwości technologicznej, definiującej punkt rozwoju technologii, w którym ludzkie przewidywania odnoszące się do dalszego rozwoju stają się nieaktualne i nieadekwatne.

To właśnie brak wiedzy o przyszłości SI spowodowany szybkim tempem jej rozwoju, przybierającym charakter wykładniczy, rodzi poczucie niepewności, a nawet strachu przed nierozpoznanym zjawiskiem. Dodatkowym, rodzącym obawy, elementem jest ogromna złożoność modeli SI. Różnica pomiędzy tradycyjnym algorytmem a algorytmem uczącym się, sztuczną inteligencją, jest taka, że wynik za każdym razem jest inny, nawet w sytuacji, gdy dane wejściowe są zawsze takie same. Sposób rozwiązania problemu często nie jest w pełni znany, co generuje efekt „czarnej skrzynki”, w której znane są dane wejściowe i wyjściowe. Brak wiedzy o procesie wzbudza obawy użytkowników związane z niemożnością predykcji działań modelu, co w konsekwencji prowadzi do strachu przed SI i AGI. Katastrofizm to bardzo kusząca narracja, dlatego nasza infosfera wypełniona jest scenariuszami przewidującymi zagładę ludzkości spowodowaną powstaniem sztucznej super inteligencji. Zagrożenia związane z rozwojem SI są dostrzegane zarówno przez środowiska badaczy, koncerny technologiczne, jak i polityków. Wyrazem tego są debaty, spotkania i regulacje w tym zakresie, np.: *The AI Safety Summit*, listopad 2023 (GOV.UK, 2023) czy AI ACT (Guillot Jaume Duch, 2023).

Podobnie jak w przypadku innych technologii, metodą ich właściwej – bezpiecznej i adekwatnej zarówno do potrzeb społecznych, jak i dla SI – adaptacji, najlepszym rozwiązaniem wydają się regulacje prawne. Drugim nurtem warunkującym właściwe jej wykorzystanie, jest prowadząca do wiedzy w tym zakresie i wysokiej świadomości społecznej edukacja. Obecnie powstają np. zapisy w zakresie aktów prawa autorskiego odnoszące się do wytworów powstałych przy wykorzystaniu narzędzi SI generatywnej, które pozwalają tworzyć treści zarówno w formie tekstowej, jak wizualnej i dźwiękowej. Rozwój sieci adwersarywnych (ang. *Generative Adversarial Networks* – GAN) pozwala na łatwe generowanie treści – poprzez sformułowania tekstowe, np. w formie (*text to text*, *text to audio*, *text to image* a nawet *text to video*). Potrzebne jest jednoznaczne określenie praw własności, pól eksploatacji i odpowiedzialności za tak powstałe treści.

W zakresie ujednoczenia rozumienia zagadnienia SI, wyjaśnione zostaną także pojęcia uczenia się maszynowego i uczenia się głębokiego. W dyskursie

o sztucznej inteligencji pojęcia te wykorzystywane są jako synonimy SI, co nie jest precyzyjne.

Chociaż sztuczna inteligencja i uczenie maszynowe są ze sobą bardzo ściśle związane, nie są tożsame. Uczenie maszynowe jest uważane za podzbiór sztucznej inteligencji (Microsoft, 2023a).

Podobnie jak w przypadku innych omawianych w tym artykule pojęć, wskazane zostaną definicje jednoznacznie określające te terminy. Koncepcja uczenia maszynowego polega na wykorzystaniu statystycznego uczenia się i metod optymalizacyjnych, które pozwalają komputerom analizować zbiory danych i zidentyfikować wzorce. Techniki uczenia maszynowego wykorzystują eksplorację danych do identyfikowania historycznych trendów dla formowania przyszłych modeli (Berkeley School of Information, 2020). W uczeniu maszynowym wyodrębnić można:

- uczenie nadzorowane: zbiór danych, który jest wykorzystywany, został wcześniej oznakowany i sklasyfikowany przez użytkowników, co pozwala algorytmowi ocenić, jak dokładna jest jego wydajność;
- uczenie nienadzorowane: surowy zbiór danych, który jest używany, jest nieoznakowany, a algorytm identyfikuje wzorce i zależności w danych bez pomocy użytkowników;
- uczenie pół nadzorowane: zbiór danych zawiera dane uporządkowane i nieuporządkowane, które kierują algorytm na drodze do samodzielnego wyciągania wniosków.

Połączenie obu typów danych w jednym zbiorze treningowym pozwala algorytmom uczenia maszynowego uczyć się oznaczania nieoznakowanych danych; Uczenie przez wzmacnianie: zbiór danych wykorzystuje system „nagród/kar”, oferując algorytmowi informacje zwrotne, które uczą go na podstawie własnych doświadczeń poprzez próby i błędy (Salian, 2018).

W przypadku uczenia maszynowego definicje są jednoznaczne, większość z nich wskazuje na fakt, że jest ono poddziedziną SI – co obrazuje np. wyjaśnienie: „Metoda obliczeniowa będąca poddziedziną sztucznej inteligencji, która umożliwia komputerowi uczenie się wykonywania zadań poprzez analizę dużego zbioru danych bez konieczności jawnego programowania” (Merriam-Webster.com Dictionary, 2024).

Podobnie jak uczenie maszynowe jest poddziedziną sztucznej inteligencji, tak uczenie głębokie jest poddziedziną uczenia maszynowego, w którym proces uczenia się zachodzi w modelach sieci neuronowych, symulujące w swojej architekturze działanie ludzkiego mózgu. *Deep learning* natomiast to rodzaj uczenia maszynowego, który tak wykorzystuje sztuczne sieci neuronowe, aby umożliwić

cyfrowym systemom uczenie się i podejmowanie decyzji na podstawie nieustrukturyzowanych, nieoznaczonych danych (Microsoft, 2023b). „Deep learning to tak naprawdę nowa nazwa dla podejścia do sztucznej inteligencji, znanego jako sieci neuronowe...” (MIT, 2017). Najpowszechniej wykorzystywanymi modelami, bazującymi na uczeniu głębokim, są wielkie modele językowe (ang. *Large Language Model* – LLM). LLM to złożona matematyczna reprezentacja języka, oparta na bardzo dużej ilości danych, która umożliwia komputerom generowanie języka wydającego się podobnym do tego, jakiego używałby człowiek (Cambridge Dictionary, 2024). Najbardziej znane duże modele językowe to ChatGPT, Bard, Claude czy LLaMA.

4. Kierunki wykorzystania SI w procesie dydaktycznym

W tej części artykułu wskazane zostaną sposoby i wektory wykorzystania narzędzi SI w procesie dydaktycznym. Całość podzielona została na dwie części: pierwsza, w której, w porządkujący sposób wskazane zostały obszary i kierunki działań wykorzystujących narzędzia SI w procesie nauczania i uczenia się oraz część druga, w której w podobnie przedstawione zostały możliwości eksploatacji tych narzędzi w obszarze facylitacji pracy nauczyciela.

Zaproponowany tego rodzaju podział ułatwia klasyfikację sposobów wykorzystania narzędzi SI. Dychotomia ta nie zawsze jednak pozwala na jednoznaczną klasyfikację samych narzędzi, które posiadając uniwersalny charakter, ze względu na oferowane funkcje, lokują się w obu polach podziału.

Personalizacja procesu nauczania i uczenia się

Najbardziej wartościową metodą wykorzystywania sztucznej inteligencji w procesie dydaktycznym jest dopasowanie nauczania do indywidualnych potrzeb edukacyjnych ucznia. Adaptacja może dotyczyć obszarów dostosowania tempa nauki, sposobu interakcji modelu z uczącym się, a także dopasowania zakresu wiedzy. Dzięki narzędziom sztucznej inteligencji możliwe jest zdefiniowanie podstawy obszaru wiedzy wymaganego dla ucznia oraz stopniowe rozszerzenie materiału dla uczniów zdolniejszych. Szczególnie efektywne jest wykorzystanie interaktywności chatbotów, które udzielają odpowiedzi na pytania uczniów dotyczące treści, faktów oraz podejmują się ich wyjaśnienia, na przykład w formie analogii i przykładów, jak również interpretacji zjawisk w zdefiniowanym kontekście. Tego rodzaju działanie jest odpowiednikiem indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem, podczas której w warunkach klasowo-lekcyjnych personalizacja nauczania jest często ograniczona czasem i wielkością grupy.

Większość tego rodzaju działań możliwa jest do realizacji w oparciu o standardowe narzędzia SI. Do najpowszechniejszych należą duże modele językowe, następnie do najbardziej wartościowych funkcji tych narzędzi w kontekście działań dydaktycznych zalicza się projektowanie interakcji.

Działania nauczycieli w obszarze przygotowania narzędzi i materiałów do zajęć lub dla celów samokształcenia z wykorzystaniem SI wskazać można jako projektowanie interakcji z chatbotami, aby boty udzielały odpowiedzi na postawione pytanie, wspierały rozwiązanie problemu, objaśniały udzielone już odpowiedzi, a także interpretowały zadane im wyniki.

Istotą działań określonych w tym procesie jest wykorzystanie interaktywności narzędzi, a w szczególności tworzenie zadań do samodzielnego rozwiązania. Liczba i różnorodność projektowanych aktywności, ćwiczeń i problemów do rozwiązania jest dość szeroka.

Zadania do samodzielnego rozwiązywania

W kontekście samokształcenia lub pracy dydaktycznej istnieje możliwość wykorzystania narzędzi sztucznej inteligencji do generowania zadań dostosowanych treściowo i formalnie do indywidualnych potrzeb uczących się osób. Narzędzia te mogą przyjmować formę interaktywnych quizów, na przykład poprzez stworzenie serii pytań quizowych, dotyczących określonego tematu. Każde pytanie może zawierać kilka opcji odpowiedzi, umożliwiając uczniom uczenie się poprzez grywalizację. Przykładowo, SI takie jak Czat GPT może być użyte do kreowania scenariuszy edukacyjnych gier fabularnych (symulacje Role-Playing), w których uczniowie wcielają się w role postaci rozwiązujących problemy lub odkrywających tajemnice związanych z materiałem dydaktycznym. Chat GPT może służyć do tworzenia dialogów i opisów scen, jak również generowania wyzwań i zagadek, które uczniowie muszą rozwiązać. Ponadto może stanowić wsparcie w kreowaniu tych scenariuszy, dynamicznie reagując na decyzje uczniów. Narzędzie SI może w tym kontekście nie tylko dostarczać treści scenariusza, ale również służyć jako platforma do jego implementacji, umożliwiając interaktywną komunikację z uczestnikami. Oprócz angażowania uczniów w proces edukacyjny poprzez grywalizację, edukacja może być wspierana przez testy niskich stawek. Jest o jeden ze sposobów zwiększenia efektywności nauczania, a także samokształcenia. Wykorzystanie do tego dużych modeli językowych pozwala na wplecenie w proces edukacyjny krótkich testów dydaktycznych, które mają na celu aktywizację ucznia oraz sprawdzanie wiadomości (MacMullan, 2023). Innym sposobem – zwiększających poziom indywidualizacji kształcenia i tym samym prowadzącym do zwiększenia jego efektywności i skuteczności – jest możliwość generowania

różnych odpowiedzi na zadane pytanie. Odpowiedzi te nie będą różniły się warstwą merytoryczną, jednakże sposób udzielania odpowiedzi w różnych wariantach pozwoli na lepsze zrozumienie tematu (Mollick, Mollick, 2023).

Poza ogólnie znanymi i wykorzystywanymi dużymi modelami językowymi w procesie dydaktycznym dostępne są też narzędzia SI dedykowane nauczaniu i uczeniu się.

Do bardziej zaawansowanych narzędzi wykorzystujących modele SI należą algorytmy uczenia się adaptacyjnego. Ich zaawansowane wersje, czerpiące z informacji zbieranych podczas procesu edukacyjnego, często nazywane algorytmami uczenia adaptacyjnego, otwierają nowe możliwości dla procesu edukacyjnego. Te zaawansowane narzędzia opierają się na modelach uczenia maszynowego, które analizują dane z interakcji z uczniami/studentami. Głównym ich celem jest personalizacja procesu edukacyjnego poprzez dopasowanie do indywidualnych potrzeb, tempa nauki, zakresu materiału oraz stylu uczenia się, w tym liczby powtórzeń dla każdego ucznia.

Struktura tych algorytmów opiera się na wykorzystaniu szerokiego zakresu danych, takich jak wyniki osiągnięte przy rozwiązywaniu zadań, czas poświęcony na poszczególne tematy oraz wzorce interakcji w ramach platform edukacyjnych. Te dane umożliwiają algorytmowi dokładną analizę zrozumienia materiału przez ucznia, co przekłada się na dostosowanie poziomu trudności zadań, sugerowanie nowych materiałów edukacyjnych czy powtórzenie wcześniejszych treści.

Istotnym aspektem algorytmów adaptacyjnego uczenia się jest ich zdolność do ciągłego doskonalenia. Umożliwiają to pętle sprzężenia zwrotnego, dzięki którym odpowiedzi i wyniki uczniów są stale analizowane, co przyczynia się do poprawy dokładności i efektywności algorytmu. Z punktu widzenia doświadczeń użytkownika widać z kolei, że projektanci systemów wspierających uczenie się kładą nacisk na intuicyjność i angażujący charakter interfejsu, łącząc elementy multimedialne oraz interaktywne zadania.

Skuteczność algorytmów adaptacyjnego uczenia się widoczna jest w zwiększonym zaangażowaniu i motywacji uczniów, którzy doświadczają nauki dostosowanej do ich indywidualnych preferencji i potrzeb. Takie podejście może znacząco poprawić wyniki edukacyjne, umożliwiając wsparcie dostosowane do specyficznych obszarów, w których uczniowie wymagają dodatkowej pomocy. Ponadto, adaptacyjne uczenie się pomaga w opanowaniu materiału we własnym tempie, co jest szczególnie istotne zarówno dla tych, którzy potrzebują więcej czasu na naukę, jak i uczniów bardziej zaawansowanych.

Algorytmy te efektywnie identyfikują luki w wiedzy i błędnie rozumiane pojęcia, umożliwiając edukatorom właściwą interwencję. Istnieją jednak wyzwania

związane z ich wdrażaniem, takie jak potrzeba posiadania obszernych danych do skutecznego działania i szkolenia. Dodatkowo, implementacja tych technologii wymaga zaawansowanej infrastruktury technologicznej oraz specjalistycznej wiedzy. Ze względu na ograniczenia w obszarze kompetencji i technologii obecnie łatwiejszą drogą wspierania procesu nauczania i samokształcenia jest korzystanie z dużych modeli językowych, które są szeroko dostępne i popularne zarówno wśród osób uczących się, jak i nauczycieli. Pamiętać jednak należy, że szybkość rozwoju technologii wskazuje na to, że algorytmy adaptacyjnego uczenia się reprezentują znaczący postęp w personalizacji procesu edukacyjnego i niewątpliwie staną się szeroko wykorzystywanymi rozwiązaniami, oferując możliwość transformacji doświadczeń edukacyjnych poprzez dostarczanie dostosowanych ścieżek uczenia się, które odpowiadają na indywidualne potrzeby uczniów. Jednakże, aby w pełni wykorzystać ukryty w nich potencjał, niezbędne jest ich przemyślane projektowanie, staranna implementacja i ciągła ewaluacja, mające na celu zaspokojenie różnorodnych potrzeb uczących się. Stanowi to znaczące wyzwanie dla środowiska edukacyjnego.

Jednym ze sposobów adaptacji istniejących modeli językowych do wymogów edukacyjnych, polegającym na przekształceniu ich z narzędzi uniwersalnych w narzędzia specjalizowane, są rozwijane funkcjonalności integracyjne. Najnowsza wersja Chat GPT-4 umożliwia tworzenie indywidualnie dostosowanych chatbotów, które realizują zadania zdefiniowane przez użytkownika – „mój GPT”. W styczniu 2024 roku OpenAi rozszerzył wersję ChatGPT 4.0 o możliwość korzystania z zaprojektowanych przez innych użytkowników własnych kastomizowanych ChatGPT. Tego rodzaju platforma wymiany umożliwi w niedalekiej przyszłości adaptację stworzonych przez innych nauczycieli chatbotów, będących wyspecjalizowanymi interaktywnymi narzędziami edukacji.

Inną wbudowaną funkcjonalnością tego narzędzia jest zdolność do określenia kontekstu interakcji oraz sposobu komunikacji modelu z użytkownikiem – funkcja *Custom Instructions*. Funkcje, takie jak *Custom Instructions* i *Create Chat GPT*, stanowią prosty sposób na tzw. *fine-tuning*, czyli dostosowanie modelu do specyficznych, zdefiniowanych zadań. Model językowy, doskonaląc się w trakcie interakcji z użytkownikiem, umożliwia stworzenie narzędzia zindywidualizowanego, dostosowanego do specyfiki komunikacji, kontekstu oraz zainteresowań i poziomu uczącego się. W połączeniu z multimodalnością narzędzia, możliwością tworzenia lub analizy nie tylko tekstów, ale także obrazów i dźwięków, pozwala to na stworzenie zindywidualizowanego multimedialnego narzędzia służącego samokształceniu lub wsparciu procesu nauczania.

Podsumowując niniejsze rozważania, można dojść do wniosku, iż w zakresie wspierania procesu nauczania i samokształcenia wyróżniają się działania obejmujące tworzenie zadań, testów niskich stawek, quizów, a także projektowanie zindywidualizowanych asystentów wspomagających proces edukacyjny. Szczególnie efektywną i łatwą do zrealizowania formą edukacji jest w tym kontekście grywalizacja. Działania te mogą być implementowane przy użyciu istniejących, dostępnych i popularnych modeli językowych. Istotną przemianą, która może upowszechnić się w niedalekiej przyszłości, jest wdrożenie algorytmów adaptacyjnego uczenia się. Pozwalają one na szczegółową analizę procesu edukacyjnego oraz automatyczny dobór treści, metody przekazu i konstruowanie interakcji z osobą uczącą się.

5. Potencjał / możliwości dla nauczyciela

Praca nauczyciela, wykraczająca poza bezpośrednią interakcję z uczniem, wymaga nie tylko tworzenia treści edukacyjnych, ale również planowania działań dydaktycznych i wykonywania licznych zadań związanych z administracyjnym aspektem procesu nauczania. W niniejszym rozdziale zostaną omówione możliwości, jakie oferuje sztuczna inteligencja dla ułatwienia, zwiększenia efektywności oraz poprawy skuteczności pracy nauczyciela oraz to, w jaki sposób narzędzia oparte na SI mogą wspierać nauczycieli w personalizacji procesu nauczania, automatyzacji czasochłonnych zadań administracyjnych oraz w monitorowaniu postępów uczniów, co przekłada się na lepsze dostosowanie metod i materiałów dydaktycznych do indywidualnych potrzeb uczniów. Ponadto zostaną zarysowane potencjalne korzyści płynące z zastosowania zaawansowanych systemów analitycznych, które mogą dostarczać wglądów w efektywność różnych metod nauczania, co z kolei umożliwia ciągłe doskonalenie praktyk edukacyjnych.

Sztuczna inteligencja ma potencjał do automatyzowania czasochłonnych procesów administracyjnych, w tym monitorowania obecności, oceniania i zarządzania dokumentacją. Aktualnie, gdy znaczna część informacji o uczniach i studentach jest przechowywana w cyfrowych repozytoriach, możliwe staje się wykorzystanie narzędzi SI do wspierania analizy tych danych, co może prowadzić do formułowania użytecznych wniosków dla nauczycieli. Podobna analiza danych jest możliwa także w kontekście edukacji realizowanej za pośrednictwem platform zarządzania procesem szkoleniowym (LMS – ang. *Learning Management Systems*). Dane z LMS mogą być przetwarzane przez algorytmy SI, które – odpowiednio skalibrowane – pozwalają poprzez analizę wiedzy i wzorców zachowań

na identyfikację uczniów wymagających dodatkowego wsparcia, jak również tych, którzy wykazują lepsze zrozumienie prezentowanego materiału,

Poza omawianym w poprzednim rozdziale wsparciem w tworzeniu materiałów edukacyjnych, sztuczna inteligencja może także zaoferować zautomatyzowanie procesu prostych czynności, jak edytowanie dokumentów, czy poprawa języka i stylu tekstu. ChatGPT pozwala także na zmianę jego formatu, tworzenie tabel, diagramów i map myśli, a oparte o algorytmy SI aplikacje, np. GAMMA, umożliwiają automatyczne tworzenie prezentacji, łącznie z generowaniem treści. Usprawnienie tego rodzaju działań może znacząco ułatwić realizację towarzyszących pracy nauczyciela obowiązków.

Możliwości tłumaczenia dokumentów na inne języki umożliwiają zarówno nauczycielom, jak i uczniom korzystanie z materiałów obcojęzycznych. W ten sposób sztuczna inteligencja może wspierać nauczycieli w ich codziennej pracy, zwiększając ich efektywność.

Praca nauczyciela często wymaga znacznego nakładu czasu na analizę i ocenę prac uczniów. Narzędzia oparte na sztucznej inteligencji oferują funkcjonalność analizowania dokumentów pod względem logicznej spójności, poprawności stylistycznej oraz ortograficznej, co umożliwia automatyzację oceny prac uczniów. Takie wsparcie może okazać się nieocenione, szczególnie w przypadku dużej liczby prac do sprawdzenia w ograniczonym czasie. Dodatkowym atutem narzędzi SI jest możliwość porównywania dokumentów, co pozwala na identyfikację przypadków, gdzie studenci mogą czerpać inspirację z prac swoich kolegów. Funkcja ta umożliwi także wykrycie wspólnych trendów oraz analizę merytoryczną – czy prace zawierają elementy zgodne z programem nauczania. Wykorzystanie sztucznej inteligencji w takim kontekście nie powinno zastępować dogłębnej analizy dokonywanej przez nauczyciela, ale może stanowić cenne wsparcie jego pracy i oferować rozwiązanie problemu ograniczonego czasu na szczegółową, indywidualną analizę diagnoz uczniów.

6. Podsumowanie

Z analizy historii oraz obecnego stanu SI wynika, że jej wpływ na edukację jest nie tylko nieunikniony, ale również pożądanym ze względu na możliwości personalizacji i adaptacji procesów nauczania. Możliwość dostosowania treści edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, jak również wspieranie nauczycieli w ich pracy dydaktycznej i administracyjnej, to tylko niektóre z obszarów, w których SI może znacząco przyczynić się do rozwoju edukacji. Zasadniczym, najważniejszym nurtem wykorzystania sztucznej inteligencji w uczeniu się i nauczaniu,

jest indywidualizacja kształcenia. Dostosowanie tempa zakresu treści i sposobu interakcji do indywidualnych potrzeb uczącego się pozwala na inkluzywną i spersonalizowaną edukację. Właściwe wykorzystanie możliwości, jakie dają technologie z tej grupy, może stać się remedium na problemy współczesnej edukacji i stanowić wsparcie dla imperatywu edukacji całościowej. Proces ich wdrożenia wymaga jednak rozwoju świadomości i umiejętności wśród jej potencjalnych beneficjentów. Różnice w zakresie wykorzystania tych narzędzi mogą przyczynić się do powstania różnic społecznych z grupy *digital divide* (z ang.: podział/przepaść cyfrowa), dlatego też konieczność właściwego wdrażania tych technologii – w zakresie popularyzacji, sprzętu, aplikacji, a także w obszarze kwalifikacji użytkowników – jest szczególnie wyzwaniem dla systemu edukacji.

STRESZCZENIE: Artykuł opisuje poszerzający się zakres wykorzystania sztucznej inteligencji (SI) w edukacji, koncentrując się na jej potencjale personalizacji procesów nauczania i uczenia się oraz na możliwościach wspierania nauczycieli w ich pracy dydaktycznej i administracyjnej. Niniejszy tekst identyfikuje kluczowe okresy i przełomowe momenty rozwoju SI, które wpłynęły na jej obecne zastosowanie w sektorze edukacyjnym, systematyzuje kluczowe pojęcia z nią związane oraz omawia różne metody jej implementacji w tej dziedzinie. Wskazuje na takie możliwości narzędzia, jak: tworzenie zindywidualizowanych interaktywnych asystentów procesu samokształcenia, zestawów zadań i quizów, automatyzacja oceny prac studenckich, personalizacja materiałów dydaktycznych i analiza danych edukacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: sztuczna inteligencja (SI), historia SI, Artificial General Intelligence (AGI), Artificial Super Intelligence (ASI), technologie edukacyjne, analiza danych w edukacji, adaptacyjne systemy nauczania, procesy edukacyjne.

ABSTRACT: The expanding scope of the use of artificial intelligence (AI) in education is described in the article. There is focusing on its potential to personalize teaching and learning processes and on the possibilities of supporting teachers in their teaching and administrative work. This text identifies key periods and breakthrough moments in the development of AI that influenced its current use in the education sector, systematizes key concepts related to it and discusses various methods of its implementation in this field. It highlights the tool's capabilities, such as: creating individualized interactive assistants for the self-learning process, sets of tasks and quizzes, automating the assessment of student work, personalizing teaching materials and analyzing educational data.

KEYWORDS: artificial intelligence (SI), history of AI, Artificial General Intelligence (AGI), Artificial Super Intelligence (ASI), educational technologies, data analysis in education, adaptive teaching systems, educational processes.

АНОТАЦІЯ: У цій статті описується розширення використання штучного інтелекту (ШІ) в освіті з акцентом на його потенціалі для персоналізації процесів викладання та навчання, а також на його здатності підтримувати вчителів у їхній викладацькій та адміністративній роботі. У цьому тексті визначено ключові періоди та етапи розвитку штучного інтелекту, які вплинули на його сучасне застосування в освітньому секторі, систематизовано ключові поняття, пов'язані з ним, та розглянуто різні методи його впровадження в цій галузі. Вказується на такі можливості інструменту, як створення персоналізованих інтерактивних помічників для процесу самонавчання, наборів завдань і тестів, автоматизація оцінювання студентських робіт, персоналізація навчальних матеріалів та аналіз освітніх даних.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: штучний інтелект (ШІ), історія ШІ, штучний загальний інтелект (ШЗІ), штучний суперінтелект (ШСІ), освітні технології, аналітика даних в освіті, адаптивні системи навчання, освітні процеси.

Bibliografia

- Berkeley School of Information. (2020). *What Is Machine Learning (ML)?* <https://ischoolonline.berkeley.edu>.
- Cambridge Dictionary. (2024). *Large language model — Definition*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/large-language-model>
- Copeland, B. J. (2023). Britannica Online. *Britannica Online*. <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>.
- Council of Europe. (2023). *History of Artificial Intelligence*. <https://www.coe.int/en/web/artificial-intelligence/history-of-ai>.
- Future of Life Institute. (2023). *Pause Giant AI Experiments: An Open Letter*.
- GOV.UK. (2023). *AI Safety Summit 2023*. <https://www.gov.uk/government/topical-events/ai-safety-summit-2023/about>.
- Guillot Jaume Duch. (2023). *EU AI Act: First regulation on artificial intelligence*. https://www.europarl.europa.eu/pdfs/news/expert/2023/6/story/20230601-STO93804/20230601STO93804_en.pdf.
- IBM. (2023a). *What is artificial intelligence?* <https://www.ibm.com/topics/artificial-intelligence>.
- IBM. (2023b). *What is strong AI?* <https://www.ibm.com/topics/strong-ai>.
- MacMullan, H. (2023). Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts. *University of Pennsylvania*.
- Manning, Ch. (2023). *Artificial Intelligence Definitions*. <https://hai.stanford.edu/sites/default/files/2020-09/AI-Definitions-HAI.pdf>.
- McKinsey & Company. (2023). *What is AI? 2023*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/mckinsey-explainers/what-is-ai>.

- Merriam-Webster.com Dictionary. (2024). *Machine learning*. Merriam-Webster.com Dictionary, Merriam-Webster, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/machine%20learning>.
- Microsoft. (2023a). *Artificial intelligence (AI) vs. Machine learning (ML)*. <https://azure.microsoft.com/en-gb/resources/cloud-computing-dictionary/artificial-intelligence-vs-machine-learning>.
- Microsoft. (2023b). *What Is Deep Learning?* <https://azure.microsoft.com/en-us/resources/cloud-computing-dictionary/what-is-deep-learning>.
- MIT. (2017). Explained: Neural networks. *MIT News*. <https://news.mit.edu/2017/explained-neural-networks-deep-learning-0414>.
- Mollick, E. R., Mollick, L. (2023). *Using AI to Implement Effective Teaching Strategies in Classrooms: Five Strategies, Including Prompts* (SSRN Scholarly Paper 4391243). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4391243>.
- Nilsson, N. J. (1984). *Shakey the robot*. Stanford Research Institute.
- Press Gill. (2016). *A Very Short History Of Artificial Intelligence (AI)*. FORBES.
- Salian, I. (2018). *SuperVize Me: What's the Difference Between Supervised, Unsupervised, Semi-Supervised and Reinforcement Learning?* <https://blogs.nvidia.com/blog/supervised-unsupervised-learning/>.
- Saracco, R. (2023). AI, AGI, ASI: time to revise our definition. *IEEE Future Directions*.
- Science Research Council. (1973). *Lighthill Report*.
- Turing, A. M. (1950). Computing Machinery and Intelligence. *Mind*, 49, 433–460.
- Weizenbaum, J. (1966). ELIZA-A computer program for the study of natural language communication between man and machine. *Communications of the ACM*, 9(1), 36–45. <https://doi.org/10.1145/365153.365168>.



CZEŚĆ III

**MIĘDZYNARODOWE DOŚWIADCZENIA
W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI
I PEDAGOGÓW-ANDRAGOGÓW**

ЧАСТИНА III

**МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД НАВЧАННЯ
ВЧИТЕЛІВ ТА ПЕДАГОГІВ-АНДРАГОГІВ**

PART III

**INTERNATIONAL EXPERIENCE
IN TEACHERS AND ANDRAGOGUES TRAINING**



Małgorzata Korko

ORCID ID: 0000-0001-5648-687x

ZNACZENIE WIEDZY METODOLOGICZNEJ W KSZTAŁCENIU AKADEMICKIM I PRZYSZŁEJ PRACY ZAWODOWEJ STUDENTÓW KIERUNKÓW PEDAGOGICZNYCH

THE IMPORTANCE OF METHODOLOGICAL KNOWLEDGE IN HIGHER
EDUCATION AND FUTURE PROFESSIONAL WORK
OF PEDAGOGY STUDENTS

ЗНАЧЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ В АКАДЕМІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ТА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1. Obszary zastosowań wiedzy metodologicznej i statystycznej w działalności edukacyjnej

W obliczu dynamicznego rozwoju nauki i technologii, wiedza z zakresu metod badawczych i analizy danych nabiera coraz większego znaczenia w procesie kształcenia przyszłych specjalistów z różnych dziedzin akademickich. Prezentowany artykuł koncentruje się na roli jaką znajomość metodologii, zwłaszcza technik zbierania i analizy danych ilościowych, odgrywa w edukacji i przyszłym rozwoju zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Część empiryczna pracy dotyczy postaw studentów wobec wiedzy i umiejętności statystycznych, a także zróżnicowania tych postaw ze względu na kierunek studiów. Analizowane są również powiązania między wcześniejszymi doświadczeniami edukacyjnymi oraz samoocena predyspozycji poznawczych studentów a ich postawą wobec nabywania wiedzy i kompetencji statystycznych.

„Uniwersytet powinien być źródłem edukacji ogólnej, a nie początkiem kariery zawodowej. Uniwersytet powinien otwierać klapki w głowie, uczyć krytycznego

myślenia i wyposażać młodego człowieka w pożyteczne umiejętności (...)” – taką wizję uniwersytetu marzeń przedstawia profesor G. Jasińska (2016, s. 122) w jednym z wywiadów przeprowadzonych z grupą wybitnych naukowców na Uniwersytecie Jagiellońskim. Projektowanie, prowadzenie i opisywanie badań naukowych, a także krytyczna ocena prac innych badaczy doskonale wpisują się w tę wizję jako przykład umiejętności ogólnych pozwalających na poznawanie rzeczywistości („otwierających klapki”), rozwijających krytyczne myślenie (wymagających nieustannej refleksji i sceptycyzmu) i znajdujących zastosowanie w różnych obszarach działalności edukacyjnej.

Wiedza metodologiczna jest niezbędna studentom, zwłaszcza na etapie pisania empirycznych prac dyplomowych. Od studentów kierunków pedagogicznych (i nie tylko), oczekuje się, aby potrafili dobierać i stosować odpowiednie metody i narzędzia badawcze, analizować dane oraz interpretować wyniki w kontekście istniejącej literatury i teorii (np. Bereźnicki, 2008; Kubielski, 2006; Olszewski, Parys, 2013; Pabian, Gworys, 2008). Kompetencje te są fundamentalne również na dalszym etapie rozwoju naukowego, zwłaszcza w przypadku osób zainteresowanych podjęciem kariery badawczej. Przykładowo, według Polskiej Ramy Kwalifikacji, kandydaci do stopnia doktora powinni wykazać się umiejętnością określania celów i przedmiotu badań naukowych, tworzenia hipotez, kreatywnego zastosowania i rozwijania metod i narzędzi badawczych. Powinni również być zdolni do formułowania wniosków na podstawie własnych badań, jak i do krytycznego odnoszenia się do badań publikowanych przez innych badaczy (zob. Rozporządzenie MNiSW w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz. U. 2018, poz. 2218). Niedostateczne przygotowanie w tych obszarach może utrudniać rozwój naukowy i ograniczać dostęp do niektórych ścieżek kariery.

Mniej oczywiste, choć nie mniej ważne, zastosowanie wiedzy metodologicznej dostrzec można w praktyce dydaktycznej. Wychodząc poza kontekst akademicki, w którym prowadzenie badań oraz rozpowszechnianie ich wyników jest nieodłącznym elementem pracy naukowej, skuteczne posługiwanie się metodami badawczymi i technikami analizy danych może być pożądanym atrybutem pracy nauczyciela w szkołach podstawowych i średnich. Chodzi tu zwłaszcza o dydaktyków, którzy prowadzą lub chcieliby prowadzić badania w działaniu – „action research” (np. Czerpaniak-Walczak, 2014) – jak i nauczycieli, którzy w swej działalności dydaktycznej stosują lub chcieliby stosować praktykę opartą na dowodach – „evidence-based practice” (np. Brzeziński, 2018; Diery i in., 2020; Krzeszewska, 2021).

Nauczyciele nie tylko pracują z uczniami, ale również angażują się w badania, które przynoszą korzyści szkole. Ta forma aktywności nauczycielskiej

– badania w działaniu – ma na celu wprowadzanie korzystnych zmian w procesie edukacji (Palka, 2003). Przyczynia się ona jednocześnie do samorozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz do podnoszenia jakości pracy całej placówki edukacyjnej (Czerepaniak-Walczak, 2014; Palka, 2003). Łączenie praktyki nauczania z badaniem rzeczywistości szkolnej sprzyja rozwojowi kultury badawczej w szkołach, wzbudza ciekawość poznawczą oraz buduje zaufanie do wyników badań (Czerepaniak-Walczak, 2014). Rozwijanie aktywnej postawy badawczej wśród przyszłych nauczycieli stanowi podstawę programową kształcenia pedagogicznego w wysoko ocenianych systemach edukacyjnych, takich jak Finlandia, Singapur czy Australia (Craven i in., 2014). Na przykład, w Finlandii program kształcenia nauczycieli ma na celu przygotowanie studentów do identyfikacji i rozwiązywania problemów edukacyjnych, z którymi mogą się spotkać w przyszłej pracy zawodowej (Niemi, 2008). Studenci realizują autentyczne projekty badawcze, w ramach których identyfikują problemy edukacyjne, szukają rzetelnych informacji, pozyskują dane empiryczne oraz syntetyzują wyniki w postaci pisemnej pracy dyplomowej. Idea „nauczyciel jako badacz” jest propagowana również w Singapurze, gdzie nauczyciele są wspierani w prowadzeniu badań nad własną praktyką nauczycielską oraz w ciągłym ulepszaniu praktyk dydaktycznych w oparciu o wyniki badań naukowych (Darling-Hammond i in., 2013). Niewątpliwie, do prowadzenia tego typu działań nauczyciele potrzebują odpowiedniego poziomu świadomości, przygotowania i doświadczenia metodologicznego. Istotne jest, aby dysponowali odpowiednimi narzędziami badawczymi, potrafili zbierać dane, umiejętnie je analizowali, opisywali i interpretowali.

Nowe wyzwania zmieniającej się rzeczywistości, w tym środowiska szkolnego, wymagają od nauczycieli i wychowawców nieustannego poszerzania swojej wiedzy oraz doskonalenia umiejętności praktycznych. Aby sprostać tym wyzwaniom i zapewnić wysokiej jakości kształcenie, nauczyciele mogą stosować praktykę opartą na dowodach. Polega ona na wykorzystaniu aktualnej i rzetelnej wiedzy naukowej w celu zapewnienia jak najlepszych usług (Brzeziński, 2018; Diery i in., 2020; Ion, Iucu, 2014; Krzeszewska, 2021). Nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy szkolni powinni poszukiwać najskuteczniejszych metod zarówno profilaktycznych jak i innowacyjnych, które są oparte na zintegrowanych dowodach empirycznych (Palka, 2003). Skuteczne zastosowanie najnowszych osiągnięć naukowych w praktyce zawodowej wymaga jednak nie tylko zrozumienia i prawidłowej interpretacji wyników badań, ale także krytycznej oceny ich jakości. Te zadania z kolei wymagają odpowiednich kompetencji w zakresie metodologii badawczej i analizy statystycznej.

Rola praktyki opartej na dowodach rośnie także w sektorze polityki edukacyjnej (Slavin, 2020). Współczesne zarządzanie oświatą powinno opierać się na rzetelnych informacjach i wynikach badań, a nie tylko na dotychczasowych doświadczeniach, intuicjach czy osobistych przekonaniach. Dlatego gruntowna znajomość metodologii badawczej i statystyki jest kluczowa również dla decydentów w systemie oświaty, umożliwiając im podejmowanie świadomych i odpowiedzialnych decyzji, które wpływają na kształt i jakość edukacji. Dzięki umiejętnościom metodologicznym, mogą oni efektywnie oceniać wyniki edukacyjne, monitorować postępy, krytycznie analizować istniejące badania, a także projektować i wdrażać innowacyjne polityki edukacyjne. Takie kompetencje są niezbędne do przewidywania zmian, planowania strategicznego oraz rozwijania systemów, które wspierają ciągle doskonalenie oświaty. Równie ważna w tym kontekście jest umiejętność skutecznego komunikowania wyników badań różnym grupom odbiorców, co jest kluczowe dla budowania zaufania publicznego i legitymizacji decyzji politycznych w zakresie edukacji.

Wiedza metodologiczna i statystyczna wydaje się być w końcu niezbędnym elementem ogólnego zasobu wiedzy, którym powinni charakteryzować się członkowie świadomego społeczeństwa obywatelskiego. Żyjemy w świecie coraz bardziej zdominowanym przez obszerne zbiory danych – „big data” (Szreder, 2016). Na co dzień jesteśmy użytkownikami statystyk, często posługując się nimi nieświadomie, na przykład powołując się na takie wskaźniki jak rankingi szkół, produkt krajowy brutto czy iloraz inteligencji. Jednocześnie jesteśmy odbiorcami komunikatów bazujących na wynikach badań, które mogą być nadużywane przez polityków, korporacje czy media masowe. Szreder (2016) podkreśla rosnący rozdźwięk między możliwościami przetwarzania i analizowania danych, wynikającymi z postępu technologicznego, a zdolnością społeczeństwa do ich krytycznego odbioru. Aby zmniejszyć ten rozdźwięk i uniknąć „pułapki liczb”, konieczna jest edukacja, która umożliwi poprawne odczytywanie, interpretowanie danych oraz krytyczne ocenianie ich wiarygodności i pochodzenia.

2. Poziom wiedzy metodologicznej i statystycznej wśród studentów uczelni wyższych w Polsce

Jak zatem przedstawia się poziom wiedzy metodologicznej i statystycznej wśród studentów kierunków pedagogicznych, przyszłych nauczycieli, wychowawców, potencjalnych badaczy i decydentów w sprawach oświaty, będących członkami społeczeństwa obywatelskiego?

Ogólnie rzecz biorąc, wśród studentów kierunków pedagogicznych, obserwuje się niski poziom świadomości metodologicznej (Duraj-Nowakowa, 1993; Jarota, 2022a; Papanastasiou, 2005; Van der Linden, 2012) i ograniczoną wiedzę na temat technik statystycznych (Flakus, 2017). Perspektywa uczestnictwa w zajęciach z metodologii badań i statystyki często wywołuje negatywne reakcje, takie jak niechęć, lęk, napięcie czy frustrację (Earley, 2014; Flakus, 2017; Papanastasiou, 2005; Petocz & Reid, 2003; Van der Linden, 2012). Niektórzy studenci postrzegają statystykę jako dziedzinę oderwaną od rzeczywistości i bezużyteczną w kontekście przyszłej pracy zawodowej (Flakus, 2017). Dodatkowo, istnieją przekonania, utrwalane pokoleniowo, że statystyka jest przedmiotem trudnym (Olszewska, Madras-Kobus, 2021) i nudnym (Bromage i in., 2022). Takie postawy mogą obniżać gotowość studentów do nabywania nowej wiedzy i umiejętności metodologiczno-statystycznych, co z kolei może wpłynąć niekorzystnie na ich osiągnięcia naukowe i ograniczyć perspektywy zastosowania tych kompetencji w przyszłości (Ramirez, Schau, Emmioğlu, 2012). Dlatego, aby zwiększyć efektywność kształcenia w zakresie przedmiotów metodologiczno-statystycznych, niezbędne jest zrozumienie mechanizmów kształtujących postawy studentów wobec tych przedmiotów. Mimo że zagraniczni badacze dokonali znaczącego postępu w tej dziedzinie, w Polsce zagadnienie to nie jest jeszcze dostatecznie zbadane.

Do tej pory odnaleziono jedynie trzy prace empiryczne, które przeprowadziły wstępną analizę postrzegania metodologii badań i statystyki przez studentów polskich uczelni. W oparciu o wywiady ze studentkami kierunków pedagogicznych, Jarota (2022a) zaobserwowała, że niska znajomość technik analizy danych wpływa na wybór metod badawczych stosowanych w pracach dyplomowych. W innym badaniu tej samej autorki (Jarota, 2022b) wykazano, że studenci pedagogiki mają bardziej negatywną postawę wobec metodologii badań i statystyki niż studenci psychologii. Z kolei w sondażowym badaniu przeprowadzonym przez Olszewską i Madras-Kobus (2021), wśród studentów inżynierii zarządzania, ponad połowa respondentów wyraziła obawy związane z ilością materiału do przyswojenia na zajęciach ze statystyki. Niemniej, większość respondentów w tym badaniu uznała statystykę za przydatną zarówno w dalszej edukacji, jak i w przyszłej pracy zawodowej oraz życiu codziennym.

Należy jednak podkreślić, że choć przytoczone badania stanowią ważny wkład w rozpoznawanie postaw studentów wobec metodologii badań i statystyki na polskich uczelniach, mają one charakter wstępny i dotyczą wybranych zagadnień lub specyficznych grup badawczych. Badania Jaroty koncentrowały się na preferencjach metodologicznych i postawie wobec badań naukowych,

natomiast badanie przeprowadzone przez Olszewską i Madras-Kobus (2021) zostało przeprowadzone wśród studentów uczelni technicznej. Przyszłe badania powinny poszerzyć zakres diagnozy, obejmując różne poziomy edukacyjne i kierunki studiów, aby głębiej zrozumieć czynniki kształtujące postawy wobec przedmiotów statystycznych. Zrozumienie tych uwarunkowań jest kluczowe dla zwiększenia efektywności kształcenia akademickiego w tym zakresie. Niniejsze badanie stanowi krok w kierunku rozszerzenia tej diagnozy, wykorzystując wystandardyzowane narzędzie do mierzenia postaw wobec statystyki.

3. Cel i hipotezy badawcze

Celem przeprowadzonego badania była analiza postaw studentów kierunków pedagogicznych wobec statystyki, z uwzględnieniem charakterystyki poszczególnych jej aspektów. W szczególności, badanie to miało na celu ustalenie:

- Jakie stany emocjonalne odczuwają studenci myśląc o nauce statystyki jako przedmiocie akademickim.
- Jak oceniają swój potencjał poznawczy względem statystyki jako przedmiotu nauczanego na studiach wyższych – czy są w stanie zrozumieć, przyswoić, nauczyć się statystyki; jakie mają przekonanie na temat własnej skuteczności i możliwości intelektualnych.
- Jak oceniają przydatność statystyki w życiu prywatnym i w przyszłej pracy zawodowej; jakie znaczenie przypisują statystyce jako dyscyplinie wiedzy w życiu codziennym.
- Jak na podstawie dotychczasowych obserwacji i doświadczeń życiowych oceniają stopień trudności statystyki jako przedmiotu nauczanego na studiach wyższych.
- W jakim stopniu są zainteresowani poszerzaniem swojej wiedzy i umiejętności statystycznych.
- W jaki sposób prognozują swoje zachowania związane z uczeniem się statystyki; jak oceniają swoją motywację oraz zaangażowanie w proces edukacyjny związany ze statystyką.

Oprócz analizy eksploracyjnej, celem badania było również sprawdzenie występowania różnic w postawie wobec statystyki wśród studentów kierunków pedagogicznych w zależności od wybranego kierunku studiów. Postawy wobec nauczanych przedmiotów są powiązane z indywidualnymi cechami osób uczących się (np. Ramirez, Schau, Emmioğlu, 2012). Zakładano, że studenci różnych specjalności pedagogicznych, takich jak pedagogika ogólna, pedagogika specjalna oraz edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, mogą wykazywać

różnice w postawach wobec statystyki ze względu na specyfikę ich programów studiów i związanych z nimi specjalizacji. Przypuszcza się, że studenci pedagogiki ogólnej mogą przejawiać bardziej pozytywną postawę wobec statystyki niż studenci pozostałych dwóch kierunków, ze względu na szerszy zakres specjalizacji. Poszczególne kierunki mogą również przyciągać osoby o różnych zainteresowaniach, umiejętnościach czy aspiracjach zawodowych. Studenci wybierający edukację przedszkolną i wczesnoszkolną oraz pedagogikę specjalną mogą być bardziej zainteresowani bezpośrednią pracą z dziećmi i młodzieżą oraz osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, niż aspektami badawczymi czy statystycznymi. Ich zainteresowania mogą w większym stopniu koncentrować się na rozwoju osobistym uczniów, technikach pedagogicznych i komunikacji, niż na analizie danych.

Analizowano również zależność między kilkoma czynnikami a ogólną postawą studentów wobec statystyki. Te czynniki obejmowały samoocenę kompetencji matematycznych, oceny z matematyki na koniec szkoły średniej, ocenę użyteczności statystyki dla przyszłej kariery, oraz poziom przekonania o własnych predyspozycjach do przyswajania wiedzy statystycznej. Liczne badania wykazały związek między postawą wobec statystyki a umiejętnościami matematycznymi oraz wcześniejszymi doświadczeniami z matematyką (np. Bourne, 2018; Ramirez, Schau, Emmioğlu, 2012). Studenci, którzy wykazali lepsze zdolności matematyczne, czerpali większą przyjemność bądź też mieli większe zaufanie do swoich umiejętności matematycznych, przejawiali bardziej pozytywne postawy wobec statystyki. W niniejszym badaniu przyjęto podobne założenia – przypuszczano, że studenci z lepszymi ocenami z matematyki na koniec szkoły średniej oraz ci, którzy pozytywniej oceniają swoje umiejętności matematyczne, będą bardziej przychylni statystyce. Według teorii wartości i oczekiwań (Expectancy-Value Theory of Motivation) autorstwa Ecclesa i Wigfielda (1995), osoby, które wierzą w możliwość realizacji własnych celów i przypisują tym celom większą wagę, często osiągają lepsze wyniki. Bazując na tych przesłankach, założono, że studenci, którzy pozytywniej ocenią swój potencjał poznawczy w kontekście nauki statystyki, a także bardziej docenią jej walor praktyczny, wykażą się bardziej pozytywną postawą wobec statystyki.

4. Proces badawczy

Badanie przeprowadzono w okresie od lutego 2022 r. do listopada 2023 r. w jednej z warszawskich uczelni pedagogicznych. Grupę docelową stanowili studenci trzech kierunków pedagogicznych (pedagogika, pedagogika specjalna, edukacja

przedszkolna i wczesnoszkolna) na III lub IV roku studiów stacjonarnych. Badanie ankietowe zostało przeprowadzone zdalnie przy użyciu formularza MS Forms. Studenci otrzymali link do ankiety podczas zajęć z metodologii badań, ale przed rozpoczęciem zajęć ze statystyki (o ile taki przedmiot był w ogóle przewidziany w programie ich studiów), i zostali zachęceni do wypełnienia ankiety w wolnym czasie.

W badaniu wzięło udział 96 osób studiujących pedagogikę (29,2%), pedagogikę specjalną (53,1%) i edukację przedszkolną i wczesnoszkolną (17,7%), w tym 91 kobiet (94,8%) i 5 mężczyzn (5,2%) w wieku od 20 do 38 lat ($M = 22,8$; $SD = 2,5$ lat). Jedna osoba, która miała 30% brakujących danych, została wykluczona z analizy. W przypadku dwóch osób, które pominęły po jednym pytaniu w ankiecie, brakujące dane zostały uzupełnione metodą imputacji mediany. Spośród respondentów, 85,4% nie miało wcześniej doświadczenia ze statystyką na poziomie szkoły wyższej. Pozostali (14,6%), z racji przeniesienia się na studia z innej uczelni lub studiowania więcej niż jednego kierunku, mieli za sobą jeden semestr statystyki.

Ankieta zawierała polską wersję Skali Postaw Wobec Statystyki (*The Survey of Attitudes toward Statistics*, SATS-36; Schau, 2003) oraz dodatkowe pytania dotyczące płci, wieku, kierunku studiów, wcześniejszych doświadczeń ze statystyką jako przedmiotem akademickim, doświadczeń z matematyką, w tym ocenę uzyskaną na koniec szkoły średniej, oceny własnych predyspozycji do przyswojenia treści statystycznych oraz oceny przydatności statystyki w przyszłej pracy zawodowej. Polskie tłumaczenie SATS-36 zostało przygotowane przez autorkę badania.

SATS-36 (Schau, 2003) jest jednym z najczęściej stosowanych narzędzi do badania postaw i przekonań uczniów wobec nauki statystyki. Oryginalna wersja kwestionariusza zawierała 28 pozycji (Schau, Stevens, Dauphinee, Vecchio, 1995) i została rozszerzona do 36 pozycji (Schau, 2003). Adaptacje skali zostały przeprowadzone w różnych krajach i na różnych grupach docelowych, w tym w Estonii (Hommik i in., 2017), Holandii (Vanhoof i in., 2023), Szwecji (Persson i in., 2019) i Serbii (Stanisavljevic in., 2014).

SATS-36 składa się z 36 twierdzeń, które respondenci oceniają na 7-punktowej skali Likerta, określając w jakim stopniu zgadzają się z danym twierdzeniem (od 1 – „zdecydowanie się NIE zgadzam”, do 7 – „zdecydowanie się zgadzam”). Skala ta obejmuje sześć podskal:

1. Afekt – odczucia studentów dotyczące statystyki jako przedmiotu akademickiego.
2. Kompetencje poznawcze – postawy studentów dotyczące ich wiedzy i umiejętności w odniesieniu do uczenia się statystyki.

3. Wartość – postawa studentów dotycząca przydatności, znaczenia i wartości statystyki w życiu prywatnym i zawodowym.
4. Trudność – postawa studentów dotycząca trudności statystyki jako przedmiotu.
5. Zainteresowanie – zainteresowanie studentów statystyką jako dziedziną wiedzy.
6. Wysiłek – spodziewane zaangażowanie studentów w naukę statystyki.

W celu obliczenia wskaźnika ogólnej postawy wobec statystyki oraz wskaźników poszczególnych aspektów tej postawy, najpierw dokonano inwersji skal dla pozycji odwróconych, a następnie obliczono średnią punktów uzyskanych za odpowiedzi na poszczególne pozycje w kwestionariuszu. Wyższe wyniki odzwierciedlały bardziej pozytywną postawę, zaś niższe – bardziej negatywną postawę wobec statystyki i jej poszczególnych aspektów.

5. Wyniki i dyskusja

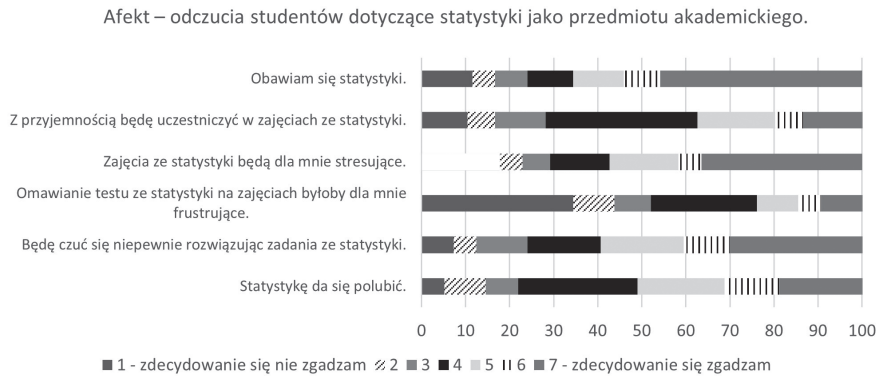
Na początku przedstawiono procentowy rozkład wyników dla 36 stwierdzeń z kwestionariusza SATS-36, z podziałem na poszczególne podskale. Następnie zaprezentowano rozkłady procentowe odpowiedzi na pytania dodatkowe zawarte w ankiecie. Obliczono podstawowe statystyki opisowe dla ogólnej postawy wobec statystyki oraz dla jej poszczególnych komponentów. W kolejnym kroku przeprowadzono analizę różnic w ogólnej postawie wobec statystyki oraz w jej poszczególnych komponentach między studentami trzech kierunków pedagogicznych. Dodatkowo, oceniono związek między ogólną postawą wobec statystyki, a wcześniejszymi doświadczeniami ze statystyką, oceną własnych kompetencji matematycznych, oceną z matematyki na koniec szkoły średniej, wiarą w zakres swoich kompetencji w kontekście nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych, oraz oceną przydatności statystyki w kontekście przyszłej kariery zawodowej.

6. Charakterystyka poszczególnych aspektów postawy wobec statystyki

6.1. Afekt – odczucia studentów dotyczące statystyki jako przedmiotu akademickiego

Pierwszy badany aspekt dotyczył stanów emocjonalnych, jakie studenci odczuwają na myśl o statystyce jako przedmiocie nauczonym na poziomie studiów wyższych (rysunek 1).

Rysunek 1. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 na temat odczuć związanych ze statystką jako przedmiotem nauczonym na poziomie studiów wyższych.



Niewiele ponad połowa respondentów (51,1%) uważa, że można polubić statystykę. Przeciwnego zdania jest 21,9% badanych, podczas gdy 27,1% nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Jednak dla 65,6% respondentów sama myśl o uczeniu się statystyki wywołuje lęk lub niepokój. 24% nie odczuwa większych obaw związanych z tym przedmiotem, a 10,4% wyraża neutralną postawę. Większość studentów (59,4%) odczuwa niepewność na myśl o rozwiązywaniu zadań statystycznych, 24% czuje się pewnie w tej kwestii, a 16,7% ma mieszane odczucia. Omawianie testów ze statystyki na zajęciach nie byłoby frustrujące dla 52,1% badanych, 24% mogłoby odczuwać z tego powodu frustrację, i tyle samo zajęło pozycję neutralną. 57,3% studentów stresowałoby się zajęciami ze statystyki, podczas gdy 29,2% nie odczuwałoby stresu, a 13,5% miało neutralne odczucia. Wreszcie, 37,5% uczestników badania chętnie uczestniczyłoby w zajęciach ze statystyki, 28,2% podchodzi do nich z rezerwą, a 34,4% wykazuje obojętność.

Ogólnie rzecz biorąc, perspektywa zajęć ze statystyki wywołuje zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje wśród studentów kierunków pedagogicznych. Z jednej strony, większość studentów jest otwarta na naukę statystyki i uważa, że można się z nią zaprzyjaźnić. Z drugiej strony, ten entuzjazm może być ograniczony przez lęk, odczuwany przez znaczną część studentów. Lęk przed statystyką, szczególnie wśród studentów nauk społecznych, jest na tyle powszechnym i istotnym zjawiskiem, że został on szeroko zbadany i omówiony w literaturze przedmiotu (np. Bromage i in., 2022; Onwuegbuzie, Wilson, 2003). Obecnie stosowane są różne metody mające na celu zmniejszenie lęku studentów przed statystyką. Należą do nich między innymi: rozpoznawanie i akceptowanie stanów lękowych, oferowanie dodatkowych, elastycznych terminów konsultacji, oraz

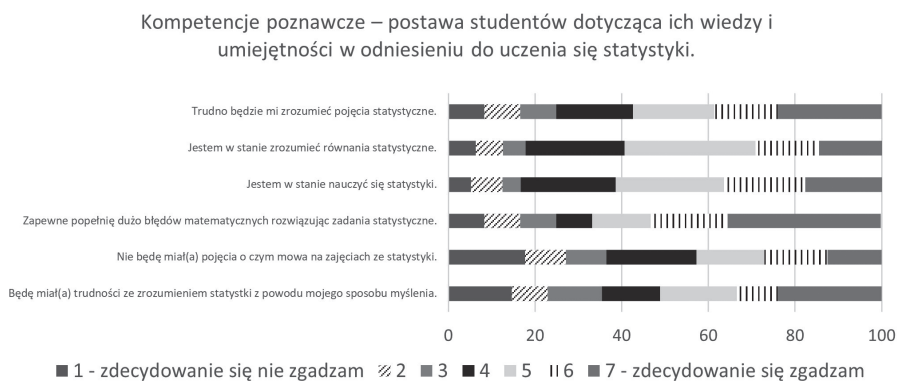
stosowanie systemu zaliczeń zamiast tradycyjnego oceniania (Pan, Tang, 2004). Wielu autorów poleca również stosowanie humoru podczas zajęć statystycznych (np. Field, 2009; Pan, Tang, 2004; Schacht, Stewart, 1990).

Większość studentów wyraża niepewność co do rozwiązywania zadań ze statystyki, co sugeruje potrzebę większego wsparcia w praktycznej nauce tego przedmiotu, na przykład poprzez zapewnienie tutoriali czy dodatkowych ćwiczeń. Ponad połowa studentów nie uważa omawiania testów statystycznych na zajęciach za frustrujące, co zgodnie z oryginalnym kwestionariuszem SATS-36 wskazuje na bardziej negatywną postawę. Jednakże, fakt, że większość studentów postrzega omawianie testów na zajęciach jako pomocne, a nie frustrujące, można interpretować jako pozytywny sygnał, wskazujący na potrzebę wyjaśnienia wątpliwości i chęć głębszego zrozumienia zagadnień statystycznych. Ponad połowa respondentów stresowałaby się na zajęciach ze statystyki, co ponownie podkreśla potrzebę tworzenia wspierającego środowiska nauczania. Obserwuje się również zróżnicowane podejście do uczestnictwa w zajęciach statystycznych – mimo że ponad jedna trzecia studentów wyraża chęć uczestnictwa w takich zajęciach, podobny odsetek podchodzi do nich bez entuzjazmu lub z obojętnością. Pojawia się zatem pytanie, co leży u podstaw negatywnych odczuć wobec nauki statystyki?

6.2. Kompetencje poznawcze – postawa studentów dotycząca ich wiedzy i umiejętności w odniesieniu do uczenia się statystyki

Kolejne zagadnienie dotyczyło samooceny studentów odnośnie własnych predyspozycji do nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych (rysunek 2).

Rysunek 2. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 dotyczących oceny własnych predyspozycji do nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych.



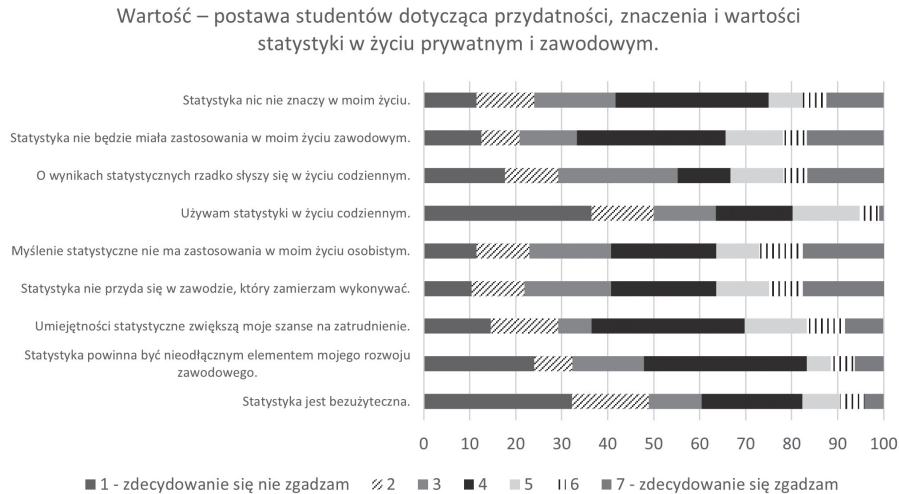
Ponad połowa respondentów (51,1%) przewiduje trudności w rozumieniu statystyki ze względu na swój sposób myślenia. Tymczasem 35,4% nie spodziewa się większych wyzwań, a 13,5% podchodzi do tematu neutralnie. W kontekście rozumienia treści statystycznych na zajęciach, 42,7% wyraża obawy z tym związane, 36,5% sądzi, że da sobie radę, a 20,8% nie potrafi tego określić. Większość badanych (66,6%) spodziewa się, że będzie popełniać liczne błędy obliczeniowe w zadaniach ze statystyki, w porównaniu z 24,9%, którzy nie mają takich obaw i 8,3%, którym trudno to określić. Jednocześnie, 61,5% respondentów wierzy w swoje zdolności do nauki statystyki, podczas gdy 16,7% deklaruje niską wiarę w swoje możliwości, a 21,9% nie wyraża opinii na ten temat. Co więcej, 59,4% uważa, że jest w stanie zrozumieć równania statystyczne, 17,8% może mieć z tym problemy, a 17,7% jest niepewna. W kwestii rozumienia pojęć statystycznych, 24,9% nie spodziewa się trudności, ale aż 57,4% uważa, że pojęcia statystyczne będą dla nich wyzwaniem, a 17,7% nie wyraża konkretnej opinii na ten temat. Wyniki te wydają się być dość kontrowersyjne.

Większość studentów wyraża obawy dotyczące rozumienia statystyki i spodziewa się trudności w rozwiązywaniu zadań statystycznych, co może wskazywać na brak wiary we własne umiejętności intelektualne lub na błędne przekonanie o „umyśle humanistycznym”. Zaskakują wyniki dotyczące oceny zdolności do rozumienia pojęć statystycznych, które dla większości wydają się dużym wyzwaniem, w przeciwieństwie do równań statystycznych, które oceniane są jako niezbyt trudne. Podsumowując, wyniki ankiety wskazują na dużą niepewność wśród studentów kierunków pedagogicznych co do swoich predyspozycji do nauki statystyki. Ustalenie, co warunkuje tego typu postawę jest kluczowe, gdyż wiara w swoje możliwości intelektualne jest predyktorem osiągnięć w danej dziedzinie (Eccles, Wigfield, 1995). Osiągnięcia, z kolei, wiążą się z perspektywą rozwoju zawodowego. Uzyskane dane sugerują również potrzebę dodatkowego wsparcia edukacyjnego w celu budowania świadomości metapoznawczej studentów, która będzie lepiej odzwierciedlać ich rzeczywiste predyspozycje i umiejętności. Milic i in. (2016) wykazali, że uczestnictwo studentów medycyny w kursie biostatystyki, spośród wszystkich badanych aspektów postawy wobec statystyki, wpłynęło najkorzystniej na kompetencje poznawcze tej grupy studentów. Wyniki badania Milic i in. (2016) sugerują, że studenci mogą zaniżyć swoje kompetencje, ale umiejętne oswojenie uczących się z danym przedmiotem może temu w pewnym stopniu przeciwdziałać.

6.3. Wartość – postawa studentów dotycząca przydatności, znaczenia i wartości statystyki w życiu prywatnym i zawodowym

Trzeci analizowany komponent dotyczy stopnia, w jakim studenci oceniają statystykę pod kątem jej przydatności w życiu prywatnym i zawodowym (rysunek 3).

Rysunek 3. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 dotyczących postrzegania przez studentów użyteczności statystyki w życiu prywatnym i zawodowym.



17,7% studentów ocenia statystykę jako bezużyteczną, podczas gdy większość respondentów (60,4%) dostrzega jej wartość. Około jednej piątej (21,9%) nie ma wyrobionego zdania na ten temat, co może wynikać z faktu, że termin „statystyka” w stwierdzeniu „Statystyka jest bezużyteczna” może być różnie interpretowany. Nie jest jasne, czy respondenci odnosili się do użyteczności statystyki w ich życiu osobistym czy w społeczeństwie ogólnie.

W kontekście rozwoju zawodowego, tylko 16,7% respondentów uważa, że statystyka powinna odgrywać w nim kluczową rolę. Niemal połowa (47,9%) nie przypisuje jej większego znaczenia w realizacji zawodowej, a dla jednej trzeciej trudno jest określić jej rolę w tej sferze działalności. W kwestii przydatności umiejętności statystycznych w pracy zawodowej, opinie są podzielone: 36,5% nie sądzi, by umiejętności te zwiększyły ich atrakcyjność na rynku pracy, podczas gdy 30,1% ma odmienne zdanie. Niezdecydowanych jest około jednej trzeciej (33,3%). Podobny rozkład opinii dotyczy przydatności statystyki w przyszłym zawodzie: 40,7% uważa ją za przydatną, 36,5% za nieprzydatną, a 22,9% ciężko to określić. Co więcej, 33,3% uważa, że statystyka znajdzie zastosowanie w ich życiu zawodowym, podczas gdy podobny odsetek (34,4%) sądzi odwrotnie, a 32,3% nie ma wyrobionego zdania na ten temat.

W życiu prywatnym, 41,7% badanych postrzega statystykę jako wartościową, dla jednej czwartej (25%) jest ona bez znaczenia, a 33,3% odnosi się do niej neutralnie. Aż 63,5% studentów twierdzi, że nie korzysta ze statystyki na

co dzień, 19,8% deklaruje, że z niej korzysta, a 16,7% jest niezdecydowanych. Podobnie, 40,7% uważa, że myślenie statystyczne ma zastosowanie w ich życiu prywatnym, 36,5% ma odmienne zdanie, a 22,8% jest niezdecydowanych. Większość (55,2%) słyszy o wynikach statystycznych na co dzień, 33,4% uważa, że z danymi statystycznymi spotyka się rzadko, a 11,5% ma neutralne zdanie w tej kwestii.

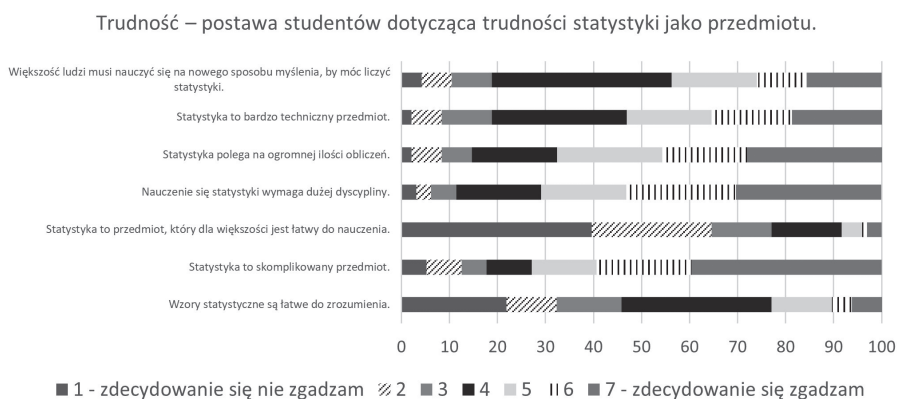
Podsumowując, opinie na temat użyteczności statystyki są podzielone. Około jedna trzecia osób uważa, że umiejętności statystyczne zwiększają ich atrakcyjność na rynku pracy, podczas gdy niemal identyczny odsetek jest odmiennego zdania lub nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Podobną postawę obserwuje się w przypadku roli statystyki w życiu prywatnym. Co ciekawe, pomimo powszechności statystyk w życiu codziennym, spora grupa studentów jest zdania, że nie korzysta ze statystyki na co dzień. Takie przekonanie może być wynikiem nieuświadomionego wykorzystywania miar liczbowych, o których pisze Szreder (2016). Uświadomione może być też zastosowanie wiedzy i umiejętności statystycznych w różnych obszarach działalności edukacyjnej i zawodowej, o czym pisano we wstępie. Porównując opinie studentów kierunków pedagogicznych w niniejszym badaniu z wynikami badania Olszewskiej i Madras-Kobus (2021) dotyczącymi studentów inżynierii zarządzania, można zauważyć, że ta ostatnia grupa w znacznym stopniu dostrzega przydatność statystyki zarówno w przyszłej pracy zawodowej (71,2%), jak i w życiu codziennym (57,4%).

Biorąc pod uwagę znaczący odsetek studentów kierunków pedagogicznych, którzy wątpią w przydatność statystyki lub są niezdecydowani co do jej wykorzystania poza salą wykładową, istotne jest, aby unaoczniać studentom różne zastosowania wiedzy i umiejętności statystycznych w szerszym kontekście edukacyjnym. Przykładowo, nauczyciele statystyki mogą podkreślać jej rolę w odróżnianiu wiarygodnych źródeł informacji od pseudonaukowych doniesień oraz w krytycznym rozumieniu i ocenianiu badań naukowych (Lovett, Greenhouse, 2000). Sposób, w jaki statystyka jest włączana w program nauczania, może również wpłynąć na postrzeganie jej użyteczności przez studentów. Kiedy pojęcia statystyczne są ściśle związane z rzeczywistymi problemami edukacyjnymi, a ćwiczenia opierają się na autentycznych danych wygenerowanych w klasie lub pobranych z dostępnych baz danych, studenci przypisują wiedzy i umiejętnościom statystycznym większe znaczenie (Bromage i in., 2022; Wood i in., 2018). Podkreśla się również rozwijanie umiejętności, które pozwolą studentom myśleć krytycznie o generowaniu i wyjaśnieniu danych, a także stać się krytycznymi konsumentami informacji statystycznych w życiu codziennym (Wood i in., 2018).

6.4. Trudność – postawa studentów dotycząca trudności statystyki jako przedmiotu

Ocenę postrzegania stopnia trudności statystyki jako dyscypliny wiedzy przez studentów kierunków pedagogicznych zilustrowano na poniższym wykresie (rysunek 4).

Rysunek 4. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 dotyczących oceny stopnia trudności statystyki jako przedmiotu.



45,8% respondentów uważa, że wzory statystyczne są trudne do zrozumienia, w przeciwieństwie do 23% osób, które uważają je za zrozumiałe. 31,2% respondentów trudno było określić swoje stanowisko w tej kwestii. Większość badanych (72,9%) zgadza się z opinią, że statystyka jest przedmiotem skomplikowanym, podczas gdy tylko 17,7% nie podziela tego zdania, a 9,4% wyraża neutralne stanowisko. Tylko 11,4% respondentów uważa, że statystyka jest łatwa do przyswojenia, natomiast 70,8% jest przeciwnego zdania, a 18,8% nie ma jednoznacznego zdania na ten temat. Co więcej, większość badanych uważa, że statystyka to przedmiot polegający na dużej ilości obliczeń (67,7%), wymagających technicznych umiejętności (53,2%) i dużej zdyscyplinowania (70,8%).

Podsumowując, większość respondentów uważa statystykę za przedmiot trudny, co jest zgodne zarówno z oceną studentów inżynierii zarządzania w badaniu Olszewskiej i Madras-Kobus (2021), jak i wynikami badań poza Polską (por. Flakus, 2016). Meng (2009) wskazuje, że koncentrowanie się jedynie na użyteczności statystyki jest niewystarczające. Ważne jest również, aby nauczyciele dążyli do uczynienia nauki statystyki łatwiejszą i bardziej przyjemną. Meng (2009) sugeruje stworzenie dwóch rodzajów kursów na poziomie studiów licencjackich: pierwszy oparty na rzeczywistych przykładach badawczych z konkretnych dziedzin naukowych, a drugi to tzw. „statystyka na wesoło”, kurs skupiający się na

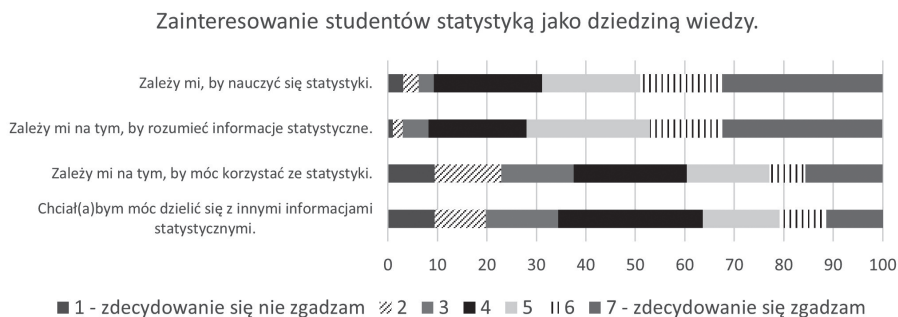
tematach z życia codziennego (np. finansach, relacjach romantycznych, wyborach politycznych, zdrowiu), mający na celu zainspirowanie studentów do nauki statystyki i czerpania z niej radości.

Studenci kierunków pedagogicznych postrzegają naukę statystyki jako dziedzinę wymagającą przeprowadzania wielu obliczeń i posiadania umiejętności technicznych. Niemniej jednak, dzięki postępowi technologicznemu i dostępnym pakietom statystycznym, obliczenia statystyczne nie muszą być dla studentów wyzwaniem. Wyniki niniejszego badania podkreślają potrzebę zwalczania tego typu przekonań oraz stwarzania warunków, które ułatwiałyby przyswajanie statystyki. Według Wood i in. (2019), zastosowanie dostępnych technologii pozwala studentom na szybkie wykonanie mechanicznych obliczeń i analiz, co uwalnia zasoby i pozwala koncentrować się na bardziej twórczych czynnościach takich jak interpretacja wyników. Technologia może również wspomagać proces nauki myślenia statystycznego i rozumienia zagadnień statystycznych, na przykład, poprzez wykorzystanie symulacji (Wood i in., 2019). Aby ułatwić przyswajanie statystyki, istotne jest wykorzystanie rzeczywistych przykładów, analogii, stosowanie quizów czy innych form testowania mających na celu skonsolidowanie nauczanego materiału.

6.5. Zainteresowanie studentów statystyką jako dziedziną wiedzy.

Poniższy wykres (rysunek 5) prezentuje odpowiedzi studentów dotyczące ich chęci do nauki statystyki, zrozumienia informacji statystycznych, stosowania statystyki w praktyce oraz dzielenia się wiedzą statystyczną z innymi.

Rysunek 5. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 dotyczących stopnia zainteresowania statystyką jako dziedziną wiedzy.

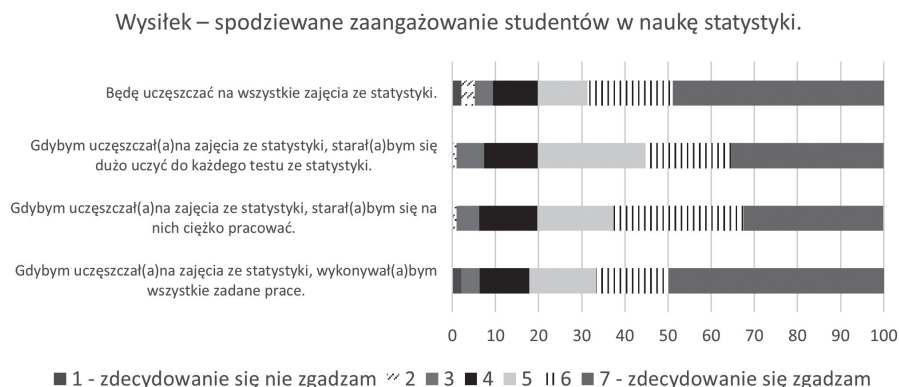


Niewiele ponad jedna trzecia respondentów (36,5%) chciałaby móc wymieniać się informacjami statystycznymi, natomiast jedna trzecia (34,3%) nie widzi

takiej potrzeby; pozostała część (29,2%) nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Podobny rozkład odpowiedzi zaobserwowano w odniesieniu do stwierdzenia „zależy mi na tym, by móc korzystać ze statystyki” – ponad jedna trzecia osób (39,6%) przykłada do tego wagę, natomiast podobny odsetek (37,5%) nie jest zainteresowany korzystaniem ze statystyki, a 22,9% nie ma wyrobionego zdania na ten temat. Aż 71,9% respondentów chciałoby rozumieć informacje statystyczne, a 68,9% wyraża chęć nauczania się statystyki. Tylko 8,2% uważa to za nieistotne, a 9,3% nie widzi potrzeby kształcenia w tym kierunku. Podsumowując, dane dotyczące zainteresowania studentów statystyką sugerują, że większość studentów wykazuje mniejsze zainteresowanie aktywnym wykorzystaniem statystyki, skłaniając się bardziej w stronę pasywnego rozumienia informacji statystycznych.

6.6. Wysilek – spodziewane zaangażowanie studentów w naukę statystyki
 Ostatnim analizowanym komponentem w kwestionariuszu SATS-36 był wysilek, jaki studenci wkładaliby w naukę statystyki. Odpowiedzi badanych dotyczące deklarowanego zaangażowania w naukę statystyki przedstawiono na rysunku 6.

Rysunek 6. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych w kwestionariuszu SATS-36 dotyczących stopnia deklarowanego zaangażowania w naukę statystyki.

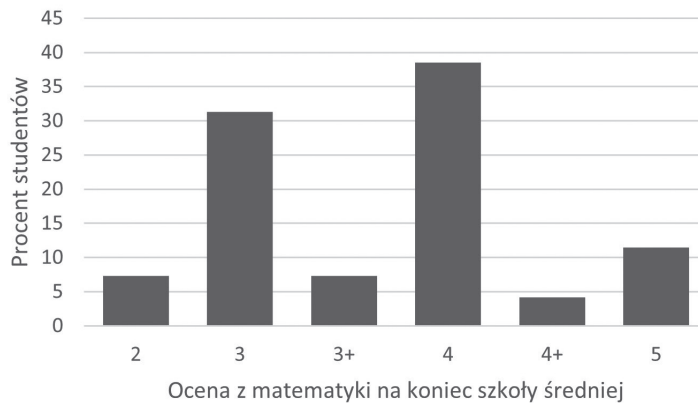


Ponad 80% respondentów zadeklarowało, że zamierza uczęszczać na wszystkie zajęcia ze statystyki, a także aktywnie w nich uczestniczyć. Taki sam procent badanych zamierza wykonywać wszystkie zadania oraz solidnie przygotowywać się do kolokwiów. Podsumowując, wyniki ankiety sugerują, że studenci są gotowi włożyć znaczny wysilek w naukę statystyki. Jednakże, to, na ile te deklaracje znajdują potwierdzenie w praktyce, a na ile są one jedynie efektem społecznych oczekiwań, jest kwestią do rozstrzygnięcia w przyszłych badaniach.

6.7. Ocena umiejętności matematycznych, zdolności do opanowania statystyki i przydatności statystyki w przyszłej pracy zawodowej

Po wypełnieniu kwestionariusz SATS-36, badanych poproszono o podanie oceny z matematyki uzyskanej na koniec szkoły średniej (rysunek 7).

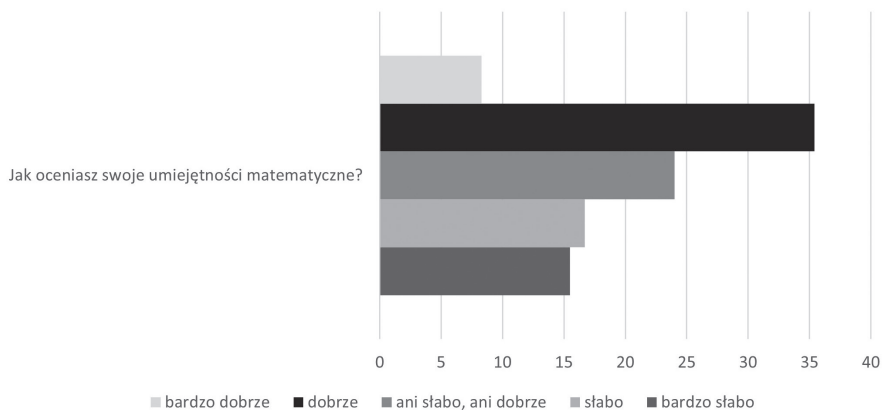
Rysunek 7. Procentowy rozkład ocen studentów jakie uzyskali z matematyki na koniec szkoły średniej.



Badani studenci wypadli przeciętnie, ze średnią ocen z matematyki $M = 3,6$ ($SD = 0,8$).

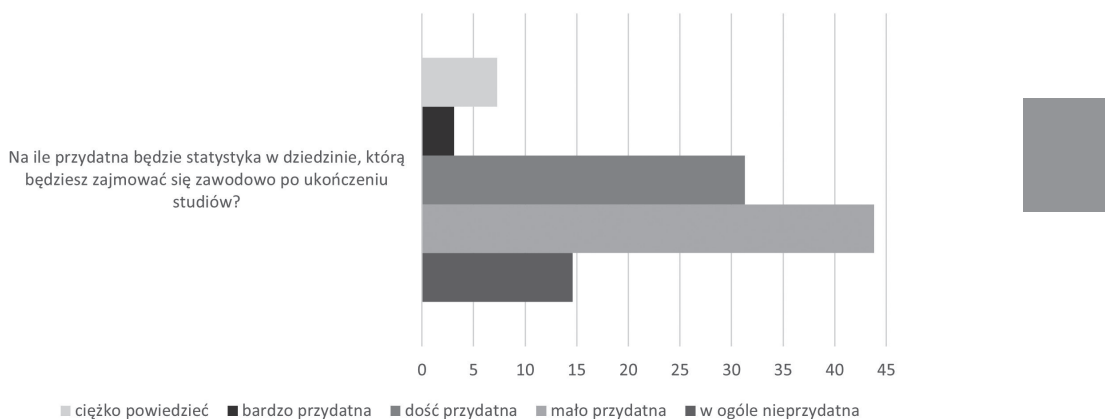
Respondenci oceniali również swoje umiejętności matematyczne, przydatność statystyki w przyszłej karierze zawodowej oraz predyspozycje do opanowania materiału z zakresu statystyki. Procentowe rozkłady odpowiedzi na pytania dotyczące tych zmiennych przedstawiono odpowiednio na rysunkach 8, 9 i 10.

Rysunek 8. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych dotyczących samooceny umiejętności matematycznych.



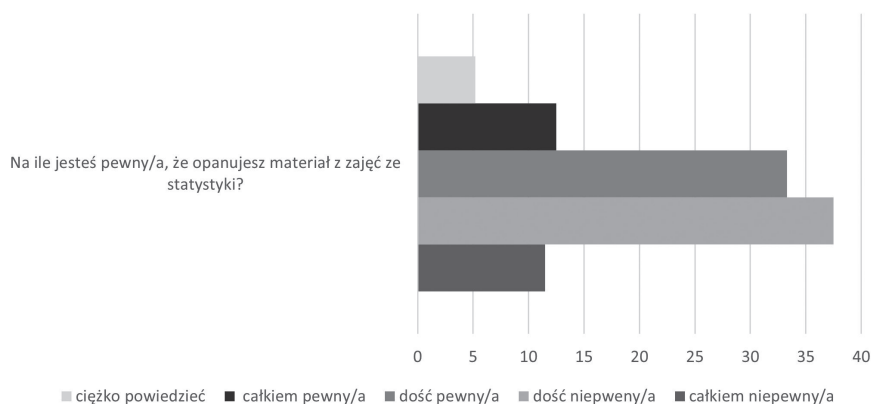
Połowa studentów oceniła swoje umiejętności matematyczne jako przeciętne lub słabiej. Zaledwie 8,3% badanych oceniło swoje umiejętności matematyczne jako „bardzo dobre”, a 35,4% jako „dobre”.

Rysunek 9. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych na pytanie dotyczące przydatności statystyki w ich przyszłym zawodzie.



Najwięcej respondentów (43,8%) uważa, że statystyka będzie „mało przydatna” w ich przyszłej karierze zawodowej. 31,3% określiło statystykę jako „dość przydatną”, a 14,6% jako „w ogóle nieprzydatną”. Zaledwie 3,1% badanych oceniło stopień przydatności statystyki jako wysoki. Dane sugerują, że wśród respondentów przeważa opinia, iż statystyka nie znajdzie większego zastosowania w ich życiu zawodowym, co potwierdzają również wyniki z kwestionariusza SATS-36.

Rysunek 10. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych na pytanie dotyczące wiary w opanowanie materiału z zajęć ze statystyki.



	Afekt	Kompetencje poznawcze	Wartość	Trudność	Zainteresowanie	Wysiłek	Ogólna postawa
Kurtoza	-,761	-,201	,072	,967	-,714	,059	0,36
Błąd standardowy kurtozy	,488	,488	,488	,488	,488	,488	0,49

a. Istnieje wiele wartości modalnych. Podano wartość najmniejszą

Porównując postawy studentów kierunków pedagogicznych w bieżącym badaniu z postawą studentów pedagogiki w badaniu Jaroty (2022b), studenci ci wykazali podobną ogólną postawę wobec statystyki, $t(95) = 0,686$, $p = 0,494$, d Cohena = 0,07. Jednakże studenci w badaniu bieżącym ($M = 143,9$; $SD = 33,66$)¹ różnili się istotnie od studentów innych kierunków, wykazując bardziej negatywną postawę wobec statystyki niż studenci psychologii ($M = 154,8$; $SD = 13,47$) w badaniu Jaroty (2022b), $t(95) = -3,162$, $p = 0,002$, d Cohena = 0,323, czy studenci medycyny ($M = 4,29$; $SD = 0,80$), $t(95) = -3,06$, $p = 0,003$, $d = 0,312$, w badaniu Stanisavljevic i in. (2014). Co może być przyczyną mniejszego zainteresowania i pewności siebie studentów kierunków pedagogicznych w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych? Wśród potencjalnie istotnych czynników można wymienić płeć, umiejętności czy aspiracje osób decydujących się na dany kierunek studiów. Kierunki pedagogiczne przyciągają głównie kobiety, które, jak potwierdzają liczne badania, często odczuwają mniejszą pewność siebie w zakresie umiejętności matematycznych niż mężczyźni (np. Bedyńska, Rycielski, 2016; Oszwa, Szablowska, 2018). Samo postrzeganie własnych umiejętności matematycznych wpływa z kolei na postrzeganie własnych kompetencji statystycznych. Ponadto, jak zauważa Pasikowski (2020), programy nauczania na kierunkach pedagogicznych często przewidują mniejszą liczbę godzin poświęconych na przedmioty statystyczne w porównaniu do innych kierunków, takich jak psychologia czy socjologia. Niektóre programy studiów na kierunkach pedagogicznych w ogóle nie uwzględniają przedmiotów związanych z ilościową analizą danych.

Dokonano również oceny różnic w ogólnej postawie wobec statystyki oraz jej poszczególnych aspektach między studentami pedagogiki, pedagogiki specjalnej oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Tabela 2 prezentuje średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) ogólnej postawy wobec statystyki oraz jej poszczególnych aspektów w trzech grupach badanych.

¹ Aby umożliwić bezpośrednie porównanie z wynikami Jaroty (2022b), wskaźnik ogólnej postawy wobec statystyki został obliczony jako suma, a nie średnia, punktów uzyskanych za odpowiedzi na poszczególne pozycje w kwestionariuszu SATS-36.

Tabela 2. Średnie (M) i odchylenia standardowe (SD) ogólnej postawy wobec statystyki oraz jej poszczególnych aspektów w trzech grupach badanych, z wynikami jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA).

		M	SD	F	p	d
Afekt	pedagogika specjalna	3,33	1,47	8,64	<0,001	0,157
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	3,81	1,44			
	pedagogika	4,71	1,29			
Kompetencje	pedagogika specjalna	3,49	1,47	6,35	0,003	0,120
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	3,87	1,27			
	pedagogika	4,65	1,29			
Wartość	pedagogika specjalna	3,80	1,18	4,43	0,015	0,087
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	4,66	,93			
	pedagogika	3,68	1,20			
Trudność	pedagogika specjalna	2,82	1,18	0,77	0,466	0,016
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	2,96	,96			
	pedagogika	3,14	1,05			
Zainteresowanie	pedagogika specjalna	4,84	1,34	0,63	0,534	0,013
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	4,65	1,41			
	pedagogika	4,50	1,23			
Wysiłek	pedagogika specjalna	5,72	1,17	1,2	0,306	0,025
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	5,47	1,17			
	pedagogika	5,98	,91			
Ogólna postawa wobec statystyki	pedagogika specjalna	3,81	,97	2,4	0,096	0,049
	edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna	4,15	,83			
	pedagogika	4,26	,87			

Założenia jednorodności wariancji zostały spełnione dla wszystkich analizowanych zmiennych we wszystkich badanych grupach. Studenci pedagogiki (M = 4,26; SD = 0,87) wykazali nieco bardziej pozytywne nastawienie do statystyki niż studenci pedagogiki specjalnej (M = 3,8; SD = 0,97), jednak różnica ta była na granicy istotności statystycznej ($F(2,95) = 2,4$; $p = 0,096$). Test post-hoc z korektą

Bonferroniego ujawnił istotną różnicę w afekcie między pedagogiką ($M = 4,7$; $SD = 1,29$) a pedagogiką specjalną ($M = 3,3$; $SD = 1,47$), $p < 0,001$; studenci pedagogiki specjalnej odczuwali większy dyskomfort i wyrazili większe obawy związane z nauką statystyki niż studenci pedagogiki ogólnej. Studenci pedagogiki specjalnej ($M = 3,49$; $SD = 1,47$) ocenili również swoje kompetencje poznawcze istotnie niżej niż studenci pedagogiki ($M = 4,65$; $SD = 1,29$), $p = 0,002$. Studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przypisali natomiast większą wartość statystyce ($M = 4,66$; $SD = 0,93$) niż pedagogika specjalna ($M = 3,8$; $SD = 1,18$), $p = 0,026$, czy pedagogika ogólna ($M = 3,68$; $SD = 1,2$), $p = 0,020$.

Podsumowując, częściowo potwierdziły się postawione we wstępie hipotezy, według których studenci pedagogiki odczuwali bardziej pozytywne emocje na myśl o statystyce niż studenci pedagogiki specjalnej. Nie zaobserwowano jednakże istotnych różnic w porównaniu ze studentami edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Zaskakująco, studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przypisywali większe znaczenie statystyce niż studenci pozostałych kierunków. Może to wynikać z ich zainteresowania nauczaniem matematyki w klasach I–III oraz lepszych wyników z matematyki, co, z kolei, wiąże się z bardziej pozytywną postawą wobec przedmiotów pokrewnych. Aby to sprawdzić, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA). Nie wykazała ona jednak istotnych różnic w ocenach z matematyki na koniec szkoły średniej między omawianymi kierunkami. Średnia ocena z matematyki studentów edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wyniosła $M = 3,68$ ($SD = 0,84$), nie różniąc się istotnie od pedagogiki ($M = 3,46$, $SD = 0,82$) ani pedagogiki specjalnej ($M = 3,72$, $SD = 0,77$). Jednakże w subiektywnej ocenie własnych kompetencji matematycznych, studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej wypadli lepiej ($M = 3,59$; $SD = 0,87$) niż studenci pedagogiki specjalnej ($M = 2,76$; $SD = 1,3$), $p = 0,046$, ale nie różnili się istotnie od pedagogiki ($M = 3,21$; $SD = 1,17$), $p = 0,336$.

8. Powiązania między ogólną postawą wobec statystyki a oceną własnych kompetencji matematycznych, oceną z matematyki uzyskaną na koniec szkoły średniej, oceną predyspozycji statystycznych oraz znaczeniem przypisywanym statystyce w kontekście przyszłej pracy zawodowej

W licznych badaniach zidentyfikowano istotne związki między określonymi doświadczeniami respondentów a ich postawą wobec statystyki (zob. Ramirez i in., 2012). Te doświadczenia najczęściej dotyczyły wcześniejszego kontaktu ze statystyką lub matematyką. W każdym z tych badań zaobserwowano istotne związki między tymi doświadczeniami a poszczególnymi aspektami postaw wobec

statystyki. Studenci z bogatszym doświadczeniem i wyższymi osiągnięciami ze statystyki czy matematyki przejawiali bardziej pozytywne postawy, szczególnie w zakresie Afektu, Kompetencji Poznawczych oraz Postrzeganej Trudności. W ramach niniejszego badania przeprowadzono analogiczną analizę, korelując ogólną postawę wobec statystyki z wymienionymi czynnikami.

Analizując związek między ogólną postawą wobec statystyki a doświadczeniem matematycznym, studenci oceniający swoje umiejętności matematyczne wyżej byli również bardziej przychylni wobec statystyki ($r = 0,566$, $p < 0,001$). Ci, którzy postrzegali statystykę jako bardziej użyteczną w przyszłej pracy zawodowej, wykazywali bardziej pozytywne nastawienie do tego przedmiotu ($r = 0,481$, $p < 0,001$), podobnie jak studenci wyżej oceniający swoje kompetencje dotyczące przyswajania treści statystycznych ($r = 0,508$, $p < 0,001$). Oceny z matematyki korelowały dodatnio z ogólną postawą wobec statystyki, chociaż w mniejszym stopniu niż samoocena kompetencji matematycznych ($r = 0,215$, $p = 0,035$). Z poszczególnych aspektów postawy wobec statystyki, jedynie Kompetencje poznawcze były dodatnio skorelowane z ocenami z matematyki ($r = 0,268$, $p = 0,008$). Natomiast subiektywna ocena własnych umiejętności matematycznych korelowała dodatnio ze wszystkimi aspektami postawy wobec statystyki z wyjątkiem Wysiłku (Afekt: $r = 0,497$; Kompetencje poznawcze: $r = 0,617$; Wartość: $r = 0,360$; Trudność: $r = 0,435$; Zainteresowanie: $r = 0,245$; wszystkie wartości p z wyjątkiem Zainteresowania $< 0,001$).

9. Wcześniejszy kontakt ze statystyką a postawa wobec statystyki

Osoby, które miały wcześniejsze doświadczenie ze statystyką ($n = 14$), tj. odbyły jeden semestr statystyki na poziomie studiów wyższych, wykazały bardziej pozytywną postawę wobec statystyki ($M = 4,4$; $SD = 0,78$) w porównaniu z tymi, którzy nie mieli takiego doświadczenia ($M = 3,9$; $SD = 0,94$), jednak różnica ta była na granicy istotności, $t(94) = 1,74$, $p = 0,084$, d Cohena = $0,5$.

10. Podsumowanie i rekomendacje

Niniejsze badanie miało na celu zbadanie postaw studentów kierunków pedagogicznych wobec wiedzy i umiejętności statystycznych, uwzględniając takie czynniki jak kierunek studiów, wcześniejsze doświadczenia ze statystyką i matematyką, ocena własnych kompetencji matematycznych i poznawczych w kontekście nauki statystyki oraz ocena użyteczności statystyki pod kątem przyszłej kariery zawodowej.

Wyniki badania wykazują, że studenci kierunków pedagogicznych mają mieszane odczucia wobec nauki statystyki. Chociaż wielu z nich jest otwartych na naukę tego przedmiotu, dominuje poczucie lęku i niepewności. Studenci wyrażają przekonanie, że zajęcia statystyczne mogą być dla nich stresujące, co może wynikać częściowo z braku pewności co do własnych zdolności intelektualnych lub przekonań dotyczących „umysłu humanistycznego”.

Opinie studentów na temat użyteczności statystyki są podzielone, gdzie około jedna trzecia uważa ją za przydatną w przyszłej karierze i życiu prywatnym, podczas gdy inni nie przypisują jej większego znaczenia lub mają trudności z wyobrazeniem sobie jej roli w przyszłości. Większość respondentów uważa statystykę za przedmiot trudny, który wymaga przeprowadzania wielu obliczeń i posiadania umiejętności technicznych. Choć zdecydowana większość studentów deklarowała chęć nauczania się statystyki a także przewidywała duży wkład własny w naukę tego przedmiotu, ze względu na ogólny charakter pozycji w podskalach kwestionariusza SATS-36 dotyczących Zainteresowania i Wysiłku, nie jest jednoznaczne, na ile wynikało to z zamiaru opanowania statystyki tylko w celu zaliczenia przedmiotu, a na ile był to efekt społecznych oczekiwań.

Analiza porównawcza wykazała, że studenci kierunków pedagogicznych wypadli niekorzystnie pod względem swojej postawy wobec nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych w porównaniu ze studentami innych kierunków, takimi jak psychologia czy medycyna, zgodnie z wynikami wcześniejszych badań. Ponadto, studenci pedagogiki specjalnej odczuwali większy dyskomfort i wyrażali większe obawy związane z nauką statystyki, a także oceniali gorzej swoje kompetencje poznawcze w zakresie statystyki niż studenci pedagogiki ogólnej. Natomiast studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przypisywali większe znaczenie statystyce niż studenci pedagogiki ogólnej i specjalnej.

Zaobserwowano także, że studenci, którzy lepiej oceniali swoje umiejętności matematyczne i mieli większą pewność siebie w zakresie zdolności poznawczych związanych z nauką statystyki, a także ci, którzy uważali statystykę za bardziej wartościową lub atrakcyjną pod kątem przyszłej pracy zawodowej, wykazywali bardziej pozytywne podejście do tego przedmiotu. Oceny z matematyki na zakończenie szkoły średniej pozytywnie korelowały z nastawieniem do statystyki, choć w mniejszym stopniu niż subiektywna ocena własnych umiejętności matematycznych.

Ogólny obraz nie jest zatem zbyt optymistyczny. Studenci kierunków pedagogicznych wypadają niekorzystnie pod względem podejścia do statystyki w porównaniu do studentów innych kierunków, takich jak psychologia czy medycyna. Istnieje wiele czynników, które mogą tłumaczyć to zjawisko, w tym czynniki

związane z płcią oraz stopniem ekspozycji na wiedzę statystyczną. Kierunki pedagogiczne przyciągają głównie studentki (tylko 5% mężczyzn w tym badaniu), zaś kobiety (i dziewczęta), w porównaniu do mężczyzn (i chłopców), wykazują mniejszą pewność siebie w zakresie kompetencji matematycznych, co z kolei wpływa negatywnie na ich ocenę kompetencji poznawczych w zakresie statystyki, a co za tym idzie, postawę wobec statystyki. Dodatkowo, w ramach studiów pedagogicznych, nauka statystyki, jeśli w ogóle jest przewidziana w programie studiów, często ogranicza się do jednego semestru, podczas gdy na innych kierunkach, takich jak psychologia czy socjologia, jest ona bardziej rozbudowana i rozłożona w czasie. To może sprawiać, że studenci kierunków pedagogicznych czują się bardziej nieufni wobec przedmiotu, który jest im obcy.

Różnice w poszczególnych aspektach postawy wobec statystyki mogą wynikać ze specyfiki wybranego kierunku (programu, przypisanych specjalizacji, środowiska rówieśniczego) oraz profilu osób, które wybierają te kierunki, w tym ich aspiracji, umiejętności i zainteresowań. Osoby wybierające pedagogikę ogólną mogą mieć szerszy zakres specjalizacji i zainteresowań, co wiąże się z większą otwartością na inne dziedziny. Osoby studiujące pedagogikę ogólną wydają się również bardziej pewne swoich kompetencji. W przypadku pedagogiki specjalnej, obserwuje się większy dystans wobec statystyki i mniejszą wiarę w swe możliwości intelektualne związane z nauką tego przedmiotu. Natomiast studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przypisują większe znaczenie statystyce i lepiej oceniają swoje kompetencje matematyczne, co pozytywnie wpływa na ich stosunek do statystyki. Może to wynikać z ich zainteresowań i programu studiów, w którym kładzie się nacisk na kompetencje matematyczne w nauczaniu na poziomie szkół podstawowych.

Bez wątpienia, kluczowe jest zrozumienie źródeł tych postaw. Niektóre z opisywanych przekonań, takie jak przekonanie o potrzebie umysłu ścisłego do zajmowania się statystyką lub wyobrażania sobie statystyki jako dyscypliny wymagającej dużej ilości obliczeń i umiejętności technicznych, mogą okazać się nieuzasadnione. Dlatego ważne jest umiejętne wprowadzenie studentów w temat, zaprezentowanie im w sposób przystępny koncepcji statystycznych oraz zachęcenie do dostrzegania walorów statystyki zarówno w życiu codziennym jak i w różnych obszarach działalności edukacyjnej, takich jak badania w działaniu czy praktyka nauczycielska oparta na dowodach.

Aby korzystnie wpływać na postawę studentów wobec statystyki, warto przyrzeć się bliżej zależnościom między aspektami tej postawy oraz powiązaniom poszczególnych jej aspektów z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak stereotypy płciowe czy ekspozycja na naukę statystyki. Cenna będzie też ocena skuteczności

działań interwencyjnych mających na celu poprawę postaw wobec statystyki. Jednak, aby było to możliwe na gruncie lokalnym, potrzebne są narzędzia w języku polskim do pomiaru tych postaw. Polska wersja narzędzia, która została użyta w niniejszym badaniu, nie była poddana walidacji ani analizie psychometrycznej. Samo narzędzie SATS-36 ma już 20 lat i niekoniecznie odzwierciedla aktualne trendy, takie jak wykorzystanie technologii w nauczaniu statystyki. Ponadto, niektóre pozycje w narzędziu, np. te związane z deklarowanym zaangażowaniem czy wysiłkiem, mogą być problematyczne.

STRESZCZENIE: Celem badania była analiza postaw studentów kierunków pedagogicznych wobec nabywania wiedzy i umiejętności statystycznych. W badaniu uczestniczyło 96 studentów na kierunkach: pedagogika ogólna, pedagogika specjalna oraz edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna. Zastosowano technikę ankietową, której podstawą był kwestionariusz SATS-36 (Survey of Attitudes Towards Statistics, Schau, 2003), służący do pomiaru postaw wobec statystyki. Wielu studentów wykazało zainteresowanie nauką statystyki, jednak towarzyszyły temu również uczucia lęku i niepewności. Studentom trudno było sobie wyobrazić, jakie zastosowanie będzie miała statystyka w ich przyszłych karierach zawodowych. Większość respondentów postrzegała statystykę jako przedmiot trudny, wymagający umiejętności obliczeniowych i technicznych. Porównując poszczególne kierunki, studenci pedagogiki specjalnej wyrażali większe obawy związane z nauką statystyki i gorzej oceniali swoje kompetencje poznawcze w tym zakresie niż studenci pedagogiki ogólnej. Natomiast studenci edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej przywiązywali większą wagę do statystyki w życiu codziennym i zawodowym. Pozytywna postawa wobec statystyki wiązała się z wyższą oceną własnych umiejętności matematycznych, potencjału do przyswajania wiedzy statystycznej i przydatności statystyki w przyszłej karierze zawodowej. Aby pozytywnie kształtować postawy studentów wobec statystyki i zwiększać ich kompetencje w tym zakresie, istotne jest zrozumienie uwarunkowań tych postaw, ich poszczególnych aspektów, zależności między tymi aspektami a także powiązań z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak świadomość zastosowań wiedzy statystycznej i metodologicznej w działalności edukacyjnej.

SŁOWA KLUCZOWE: metodologia, statystyka, postawa, studenci, pedagogika.

АНОТАЦІЯ: Метою дослідження було проаналізувати ставлення студентів педагогічних спеціальностей до набуття статистичних знань та навичок. У дослідженні взяли участь 96 студентів спеціальностей «Загальна педагогіка», «Спеціальна освіта» та «Дошкільна і початкова освіта». Для вимірювання ставлення до статистики було використано метод опитування, заснований на опитувальнику SATS-36 (Survey of Attitudes Towards Statistics, Schau, 2003). Багато студентів виявили зацікавленість у вивченні статистики, але це також супроводжувалося почуттям тривоги і невпевненості. Студентам було важко уявити, яке застосування статистика матиме в їхній майбутній кар'єрі. Більшість респондентів

сприймають статистику як складний предмет, що вимагає обчислювальних і технічних навичок. Порівнюючи різні спеціальності, студенти спеціальної освіти висловили більше занепокоєння щодо вивчення статистики та оцінили свою когнітивну компетентність у цій галузі нижче, ніж студенти загальної педагогіки. На відміну від них, студенти дошкільної та початкової освіти надавали більшого значення статистиці у своєму повсякденному та професійному житті. Позитивне ставлення до статистики було пов'язане з вищими оцінками власних математичних здібностей, потенціалу для набуття статистичних знань та корисності статистики у майбутній кар'єрі. Для того, щоб сформувати позитивне ставлення студентів до статистики та підвищити їхню компетентність у галузі статистики, важливо розуміти детермінанти цього ставлення, його окремі аспекти, взаємозв'язки між цими аспектами, а також зв'язки із зовнішніми факторами, такими як обізнаність про застосування статистичних і методологічних знань у освітній діяльності.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: методологія, статистика, ставлення, студенти, педагогіка.

ABSTRAKT: The study aimed to explore pedagogy students' attitudes towards acquiring statistical knowledge and skills. A total of 96 students from general pedagogy, special education, and preschool and primary education participated in the study. A survey technique was employed, primarily based on the SATS-36 questionnaire (Survey of Attitudes Towards Statistics, Schau, 2003). Many students were interested in learning statistics, but this was also accompanied by feelings of anxiety and uncertainty. Students found it difficult to imagine how statistics can be applied in their future professional careers. The majority of respondents viewed statistics as a difficult subject, requiring computational and technical skills. Especially, students in special education expressed greater concerns about learning statistics and rated their cognitive competencies in this area lower compared to students in general pedagogy. In contrast, students in preschool and primary education valued statistics more than the other two groups. Positive attitudes towards statistics were associated with better assessment of one's mathematical abilities, the potential to acquire statistical knowledge, and the utility of statistics in future professional careers. To positively shape students' attitudes towards statistics and increase their competencies in this area, it is important to understand the mechanisms behind these attitudes, their individual aspects, their interconnections, and their links with other factors such as the awareness of how to apply statistical and methodological knowledge in educational careers.

KEYWORDS: research methods, statistics, attitudes, students, pedagogy.

Bibliografia

- Bedyńska, S., Rycielski, P. (2016). Zagrożenie stereotypem, bezradność intelektualna a oceny szkolne dziewcząt z matematyki.
- Bereźnicki, F. (2008). *Prace magisterskie z pedagogiki*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bourne, V. J. (2018). Exploring statistics anxiety: Contrasting mathematical, academic performance and trait psychological predictors. *Psychology Teaching Review*, 24(1), 35–43.

- Bromage, A., Pierce, S., Reader, T., Compton, L. (2022). Teaching statistics to non-specialists: challenges and strategies for success. *Journal of Further and Higher Education*, 46(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/0309-877X.2021.1879744>.
- Brzeziński, J. M. (2018). Psycholog na uniwersytecie, w gabinecie, wśród ludzi – uwarunkowania metodologiczne, kulturowe i etyczne. 143–156.
- Craven, G., Beswick, K., Fleming, J., Fletcher, T., Green, M., Jensen, B., ..., Rickards, F. (2014). *Action Now: Classroom Ready Teachers–Teacher Education Ministerial Advisory Group*. <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/action-now-classroom-ready-teachers-report-0>.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych (Educational Studies Review)*, 2(19), 181–194. <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>.
- Darling-Hammond, L., Cook, C. M., Hamilton, M., Allman, J., Tangas, J., Campbell, C., ..., Jocelyn, T. S. Y. (2013). Developing and sustaining a high-quality teaching force. <https://asiasociety.org/files/gcen-darlinghammond.pdf>.
- Diery, A., Vogel, F., Knogler, M., Seidel, T. (2020). Evidence-based practice in higher education: Teacher educators' attitudes, challenges, and uses. *Frontiers in Education*, 5(62), 1–13. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00062>.
- Earley, M. A. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3), 242–253. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860105>.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' academic achievement-related beliefs and self-perceptions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215–225. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>.
- Field, A. (2009). Can humour make students love statistics?. *Psychologist*, 22(3), 210–213.
- Flakus, M. (2017). Znaczenie postaw wobec badań naukowych i statystyki w procesie kształcenia akademickiego psychologów. *Przegląd literatury. Edukacja*, 143(4), 76–89. <https://doi.org/10.24131/3724.170406>.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu: Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Harkness, W. L., Lane, J. L., Harwood, J. T. (2003). A cost-effective model for teaching elementary statistics with improved student performance. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 8–17. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i2.1850>.

- Hommiik, C., Luik, P. (2017). Adapting the Survey of Attitudes Towards Statistics (SATS-36) for Estonian secondary school students. *Statistics Education Research Journal*, 16(1), 228–239. <https://doi.org/10.52041/serj.v16i1.229>.
- Ion, G., Iucu, R. (2014). Professionals' perceptions about the use of research in educational practice. *European Journal of Higher Education*, 4(4), 334–347. <https://doi.org/10.1080/21568235.2014.899154>.
- Jarota, M. (2022a). Preferencje w wyborze metod gromadzenia i analizy danych studentów kierunków pedagogicznych – refleksja na przykładzie studentów Uniwersytetu Łódzkiego. *Parezja. Forum Młodych Pedagogów Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych* (2), 77–93. <https://doi.org/10.15290/parezja.2022.18.08>.
- Jarota, M. (2022b). Postawy studentów kierunków społecznych wobec badań naukowych. W: P. Szymczak i J. Kozłowska, J (red.), *Edukacja a społeczeństwo – interdyscyplinarna analiza wybranych zagadnień* (s. 71–86). Wydawnictwo Naukowe TYGIEL.
- Jasińska, G. (2016). Twórcza mobilność. W: P. Żabicki (red.), *Z naukowcami o nauce. Uniwersytet Jagielloński*. Uniwersytet Jagielloński, <https://nauka.uj.edu.pl/documents/74541952/120345782/Z%20NAUKOWCAMI%20O%20NAUCE.pdf>.
- Krzeszewska, P. (2021). Praktyka oparta na dowodach w postępowaniu logopedycznym. *Logopedia*, 49(2), 233–248. <https://logopedia-ptl.pl/index.php/logopedia/article/view/130>.
- Kubielski, W.W. (2006). *Praca dyplomowa w pedagogice (koncepcja, konstrukcja, edycja)*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Leavy, A. M., Hourigan, M., Murphy, B., Yilmaz, N. (2021). Malleable or fixed? Exploring pre-service primary teachers' attitudes towards statistics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 52(3), 427–451. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1688405>.
- Lovett, M. C., Greenhouse, J. B. (2000). Applying cognitive theory to statistics instruction. *The American Statistician*, 54(3), 196–206. <https://doi.org/10.1080/00031305.2000.10474545>.
- Milic, N. M., Masic, S., Milin-Lazovic, J., Trajkovic, G., Bukumiric, Z., Savic, M., ... & Stanisavljevic, D. (2016). The importance of medical students' attitudes regarding cognitive competence for teaching applied statistics: multi-site study and meta-analysis. *PLoS One*, 11(10), e0164439. <https://doi.org/DOI:10.1371/journal.pone.0164439>.

- Minister Edukacji i Szkolnictwa Wyższego, Rozporządzenie z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6–8 Polskiej Ramy Kwalifikacji, Dz.U. z 2018 r., pozycja 2218. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180002218/O/D20182218.pdf>.
- Niemi, H. (2008). Advancing research into and during teacher education. W: B. Hudson, P. Zgaga (red.), *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*, (s. 183–206). University of Umeå, Faculty of Teacher Education.
- Olszewska, A. M., Madras-Kobus, B. (2021). Postrzeganie przedmiotu statystyka wśród studentów WIZ PB. *Akademia Zarządzania*, 5(1), 118–132. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/20483>.
- Olszewski, S., Parys, K. (2013). Praca dyplomowa w procesie kształcenia wyższego – krytyczny przegląd opracowań metodycznych. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 1, 11–31.
- Onwuegbuzie, A. J., Wilson, V. A. (2003). Statistics Anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments – a comprehensive review of the literature. *Teaching in higher education*, 8(2), 195–209. <https://doi.org/10.1080/1356251032000052447>.
- Oszwa, U., Szablowska, K. (2019). Edukacja matematyczna i lęk przed matematyką w percepcji młodzieży szkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J–Paedagogia-Psychologia*, 31(3), 69–86. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2018.31.3.69-86>.
- Pabian, A., Gworys, W. (2008). *Prace dyplomowe. Przygotowanie merytoryczne i redakcyjne*. Wyższa Szkoła Humanistyczna i Techniczna.
- Palka, S. (2003). *Pedagogika w stanie tworzenia: kontynuacje*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pan, W., Tang, M. (2004). Examining the Effectiveness of Innovative Instructional Methods on Reducing Statistics Anxiety for Graduate Students in the Social Sciences. *Journal of Instructional Psychology*, 31, 149–159.
- Papanastasiou, E. C. (2005). Factor structure of the “Attitudes Toward Research” scale. *Statistics education research journal*, 4(1), 16–26.
- Pasikowski, S. (2020). O myśleniu statystycznym w pedagogice. Na marginesie odczytań książki Wiesława Szymczaka pt. Praktyka wnioskowania statystycznego. *Rocznik Pedagogiczny*, 43, 252–261. <https://doi.org/10.2478/rp-2020-0016>.
- Petocz, P., Reid, A. (2003). Relationships between students’ experience of learning statistics and teaching statistics. *Statistics Education Research Journal*, 2(1), 39–53.

- Persson, I., Kraus, K., Hansson, L., Wallentin, F. Y. (2019). Confirming the structure of the Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS-36) by Swedish students. *Statistics Education Research Journal*, 18(1), 83–93. <https://doi.org/10.52041/serj.v18i1.151>.
- Ramirez, C., Schau, C., Emmioğlu, E. S. M. A. (2012). The importance of attitudes in statistics education. *Statistics Education Research Journal*, 11(2), 57–71. <https://doi.org/10.52041/serj.v11i2.329>.
- Schacht, S., Stewart, B. J. (1990). What's Funny about Statistics? A Technique for Reducing Student Anxiety. *Teaching Sociology*, 18, 52–56. <https://doi.org/DOI:10.2307/1318231>.
- Schau, C. (2003). *The Survey of Attitudes Toward Statistics (SATS-36)*. <https://www.evaluationandstatistics.com/>.
- Schau, C., Stevens, J., Dauphinee, T. L., Vecchio, A. D. (1995). The development and validation of the survey of attitudes toward statistics. *Educational and psychological measurement*, 55(5), 868–875. <https://doi.org/10.1177/001316449505500502>.
- Slavin, R. E. (2020). How evidence-based reform will transform research and practice in education. *Educational Psychologist*, 55(1), 21–31. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1611432>.
- Stanisavljevic, D., Trajkovic, G., Marinkovic, J., Bukumiric, Z., Cirkovic, A., Milic, N. (2014). Assessing attitudes towards statistics among medical students: psychometric properties of the Serbian version of the Survey of Attitudes Towards Statistics (SATS). *PLoS One*, 9(11), artykuł e112567. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0112567>.
- Szreder, M. (2016). O niektórych nowych wyzwaniach i oczekiwaniach wobec statystyki. *Wiadomości Statystyczne. The Polish Statistician*, 61(06), 1–9.
- Wood, B. L., Mocko, M., Everson, M., Horton, N. J., Velleman, P. (2018). Updated Guidelines, Updated Curriculum: The *GAISE College Report* and Introductory Statistics for the Modern Student. *Chance*, 31(2): 53–59. <https://doi.org/10.1080/09332480.2018.1467642>.
- van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijaard, D., Vermeulen, M. (2012). Student teachers' development of a positive attitude towards research and research knowledge and skills. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 401–419. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643401>.
- Vanhoof, S., Kuppens, S., Sotos, A. E. C., Verschaffel, L., Onghena, P. (2011). Measuring statistics attitudes: Structure of the survey of attitudes toward statistics (SATS-36). *Statistics Education Research Journal*, 10(1), 35–51. <https://doi.org/10.52041/serj.v10i1.354>.

Nataliia Avsheniuk

ORCID ID: 0000-0003-1012-005X

RECONSIDERATION OF TEACHER PROFESSIONAL STANDARD IN UKRAINE THROUGH THE BEST INTERNATIONAL PRACTICE

PONOWNE ROZWAŻENIE STANDARDÓW ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI
NA UKRAINIE Z UWZGLĘDNIENIEM NAJLEPSZYCH PRAKTYK ZAGRANICZNYCH

ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНДАРТУ ВЧИТЕЛЯ
В УКРАЇНІ З УРАХУВАННЯМ КРАЩИХ ЗАРУБІЖНИХ ПРАКТИК

1. Introduction

Professional standards are one of the necessary tools for managing the quality of teacher education and the best way to ensure its continuity. As the issue of introducing updated professional standards for teachers is on the agenda in Ukraine, the study of the processes of standardization of teacher professional education in the broader international context is particularly relevant.

The standardisation of teacher education has become a global trend relatively recently, in the 80s and 90s of the 20th century, affecting both economically developed countries (USA, UK, France, Germany, Australia, New Zealand, etc.) and developing ones (Singapore, India, Philippines, Pakistan, etc.). The history of professional standards for teachers can be traced back to 1946, when the National Commission on Teacher Education and Professional Standards in the United States developed the first version of such a document with the main goal of "... raising the status of teaching to the level of its recognition as a profession" (Call, 2018). As we can see, this organisation started the movement for professional

standards for teachers almost 70 years ago, but the debate about their nature and role continues to this day. Discussions range from understanding the need for them and their content and formats, which tend to be fuelled by the question of how professional standards should be used by those both inside and outside the profession.

The process of standardisation of pedagogical education experienced a special scale in the USA, where regional professional standards for pedagogical personnel were developed in parallel with the piloting of state standards in almost every state. It should be noted that in the USA, a country with a decentralized education system, the struggle for standardization lasted almost a whole decade (from the end of the 80s to the mid of the 90s of the 20th century), at the same time, having political and economic independence, many states repeatedly resisted “periodic federal attempts to establish centralized control over public education” (Wolf, Taylor, 2008). The research shows that over the past two decades, most economically and socially developed countries have introduced professional standards for teachers in response to increasing demands on the quality of school education. Due to the widely recognised fact that the quality of teaching is the most important factor affecting student learning outcomes.

2. The Aim of the Study

On the basis of an integrated analysis of scientific, educational and methodological literature on the subject, the author reviews, studies, critically analyses and synthesises representative literary sources on an integrated basis with a view to generating new conceptual ideas and promising areas of research on the identified problem.

3. Literature review

After reviewing various studies conducted at the international and national levels, we found that there are many approaches to defining this phenomenon. At the same time, experts agree that, as a rule, when it comes to professional standards, the teaching community perceives them as somewhat problematic, with a certain bias, and therefore they suggest turning to the semantic meaning of the key words of this term (Evers, 2018).

As you know, the category of professional standard combines two terms: “standard” and “profession”. The most simplistic understanding of the concept of “standard” is usually associated with a level of quality or level of achievement.

For example, with the level of quality of education or training that is desirable from a practical and social point of view; or as a criterion for meeting professional requirements, or a measure of competence (MacBeath, 2012). The main question is how the standard will be applied. The fact is that in recent decades, professional standards have been used as a mechanism for reforming the education system with a significant increase in accountability, and thus significantly weaken the professional collective autonomy of schools, and therefore receive a negative reaction from the teaching community.

As for the term “profession”, its etymology, translated from Latin, means service to society, or more specifically, a sense of duty to do one’s job well. If the development and implementation of a professional standard is based on this understanding of its essence, which is supported by a high level of trust in the collective autonomy of teachers, then the professional standard will work to strengthen the professionalism of teaching (OECD, 2016).

According to our observations, the definitions of most national professional standards focus on three main components: knowledge, relevant skills and a code of professional ethics. The study of documents of international organisations that conduct systematic research on different types of standards at the global and regional levels allowed us to identify the most general definitions of teacher professional standards. Thus, the European Commission explains “a professional standard as a description of what teachers should know, understand and be able to do as professionals in the field, and what values they should share” (European Commission, 2013). The OECD emphasises that it “serves to evaluate teachers and to enhance their professional development” (OECD, 2013). The global professional federation of educators, Education International, which unites more than 30 million educators from 170 countries, defines a professional standard as “a common understanding of what constitutes quality teaching that is closely linked to a teacher’s daily professional work in the classroom” (Evers, 2018).

M. Cameron-Jones states within the framework of professional activity, “high standards” traditionally guarantee that a highly qualified professional employee will perform his/her work in the best way and achieve the highest results (Cameron-Jones, 1988). On the other side, R. Pring is convinced that professional standards are an absolute measure of whether a specialist (teacher) is able or unable to competently and efficiently perform the constituent tasks of any complex professional function (Pring, 1992). The views of cited British scholars on the standardisation of teachers’ professional activities are primarily dominated by the idea that professional standards should focus not only on the type of activities expected of teachers, but also on the fact that teachers carry out pedagogical

activities in accordance with the generally accepted goals of education. Quality, or high pedagogical standards, therefore, refers to both “how” a teacher does his or her job and “what” he or she does to achieve the goal (Reynolds, 1999).

4. Results

The study of foreign experience in understanding the essence of professional standards, approaches to their design and development made it possible to differentiate foreign countries into three groups based on the same criteria:

- countries that have professional teacher standards (Australia, Canada, Czech Republic, Great Britain, New Zealand, Germany, USA, and the United Kingdom);
- countries that have introduced similar documents that specify the requirements for the professional competence of teachers, in particular, a professional profile of a teacher; a framework of professional competences (South Korea, Singapore);
- countries that have implemented standards for teacher professional training with a focus on the qualification characteristics of graduates of teacher education programmes and requirements for their attestation and systematic certification (Norway, Finland, Japan) (OECD, 2013).

It should be noted at the outset that this division is somewhat conditional, as in the studies of foreign educational experts, we find different points of view on the understanding of teacher professional standards that operate in Canada and are considered a certain type of professional standards, as they focus mainly on the requirements for teachers’ practice. According to this division, the approaches to the development and implementation of standard-like documents vary.

The typology of standards provides for several common criteria for their classification. Thus, standards as usual, are distinguished by:

- the level of coverage:
 - general (the same professional standards for all branches of the profession, which describe teaching practice in general terms, without detailing the application);
 - specific (differ by level of education (primary, secondary, higher) or subject);
- purpose:
 - core (one set of competences for all career stages or qualification levels);

- roadmap (different set of competences for different career stages: beginning teacher standards, assistant teacher standards, experienced teacher standards, headteacher standards);
- semi-roadmap (a set of competences for specific career stages or for certification);
- by level of impact:
 - national (covering the whole country);
 - regional (developed by regional institutions to take into account local specific characteristics (religious, linguistic, etc.));
- by the level of development:
 - centralised (developed by state authorised institutions);
 - developed by professional associations, and unions (recommended for use, serves as a reference for government standards).

The results of the study show a wide range of functions performed by professional standards. First of all, we would like to emphasise that professional standards are one of the necessary tools for managing the quality of education and the best way to ensure its continuity. In particular, they serve as a basis for the development of professional qualifications and job descriptions; they are the basis for teacher attestation and certification, as they set out qualification requirements for teachers, the growth of the qualification level of teachers, and the effective use of their potential. In addition, the professional standard allows teacher education institutions to create a number of methods and procedures, evaluation and criterion sets for use within institutional quality management systems. Teacher professional standard can be a guideline for improving state educational standards, educational programmes, curricula, interdisciplinary modules, teaching and learning materials. A common understanding among international experts of the professional teacher standard is a regulatory instrument that can ensure the unity of requirements in the professional and pedagogical sphere and create conditions for the professional and personal growth of teachers, taking into account the state priorities for the development of education, including pedagogical education. For example, in the UK the main functions of professional teacher standards are defined as follows: establishing clear and understandable requirements for teachers in terms of key parameters of the profession; assisting teachers in effective planning and monitoring of their training, performance and development; setting clear objectives for improving their effectiveness; ensuring that all changes in teacher education are aimed at improving student achievement and the quality of their learning; providing a framework (basis) for professional recognition of teacher competence (Department, 1999).

In our opinion, this definition has shown that in the course of the reform of the vocational education sector in this country over the past decade, professional standards have been used as a tool for reforming teacher education and designing a continuous system of teacher education focused on results and quality. For professional standards to be effective and efficient, serious attention must be paid to their design and development. The most common approaches to the development of professional standards among foreign countries are two:

- centralised, which is more common in New Zealand, England and Wales, and partly in Australia and other countries. It is also called the “direct reflection” or “top-down” approach, as it reflects the educational policy of central education authorities and serves as a tool for reforming the education sector;
- the second approach is called “reverse reflection”, which is based on taking into account the request from direct participants of pedagogical activity who understand educational practice from the inside. Such professional standards are developed by professional organisations and are usually a specific type of standards, as they relate to the requirements for teaching certain subjects or groups of subjects, or teaching activities at a certain level of education.

There is also a third, mixed approach, which involves participation in the development of professional standards on the basis of an agreement between both state and non-state educational organisations (examples of Chile, Australia, Mexico) or the parallel existence and harmonious complementation of professional standards developed at the national, regional and professional organisations/associations/unions levels, which is typical for the USA (OECD, 2013).

The summarisation of various practices of foreign countries allowed us to identify five main stages of the development of professional standards, namely:

1. Analytical – studying theoretical and methodological works in the field of standardisation of education and professional activity, analysing existing professional standards, studying the methodology of their development, and comparing foreign approaches with national peculiarities of the functioning of the pedagogical sector and teacher’s activity.
2. Consultative – consultations are held with a wide range of stakeholders, all stakeholders are interviewed through social media, mass media, personal negotiations, focus groups are created to develop recommendations for the draft standard.
3. Drafting – the actual preparation of the draft document, taking into account all the analytical and empirical data obtained during the first two stages.

4. Broad public discussion – dissemination of the draft document among various groups of stakeholders who are directly or indirectly involved in the teaching profession, broad discussion in the press, presentation at professional events.
5. Summarising – preparation of the text of the standard based on the synthesis of all proposals.

It should be noted that these stages are applied both in the process of developing a new document and during its revision due to the established period of functioning or at the request of the professional community.

Using the example of the UK, let's look at the requirements for teacher qualifications presented in the professional standard for a qualified teacher, as they determine the qualities that a teacher cannot be considered a professional, and moreover, be fully employed on a permanent basis.

In the UK, the vast majority of teachers, namely 98.7% of registered working teachers, have a higher education degree (Department, 2017). However, in this country, a higher education degree is not simultaneously a confirmation of professional qualifications, especially in the teaching profession. The lowest qualification level awarded to most British teachers after successful completion of an educational programme in a pedagogical speciality and passing a qualification exam is Qualified Teacher Status. The percentage distribution of teachers with the status of qualified teacher by level of higher education is as follows:

- 93% of qualified teachers have a bachelor's degree in education or a postgraduate certificate in teacher education obtained as a result of school-based training;
- 91% of qualified teachers have a Master's degree in education;
- 90% of qualified teachers have a postgraduate certificate in teacher education obtained after graduation from a higher education institution (Department, 2017).

The analysis of this document gives us grounds to consider it a professional standard for teachers (Teachers' Standards), as it captures all the competencies that a future teacher should master and also reveals them in measurable terms. This standard provides requirements for the level of development of various teacher competencies (Secretary, 2012). It consists of two parts: Part 1: Teaching, and Part 2: Personal and Professional Conduct. The preamble to the document states that teachers put the education of their students first and are responsible for achieving the highest possible standards in their work and behaviour. Teachers act with integrity; possess sound subject matter knowledge, continually update

their professional knowledge and skills and are self-critical; establish positive professional relationships with all stakeholders in the educational process; and work with parents in the best interests of their students.

Let's analyse the text of the standard. The document contains the following sections with requirements: formation of behavioural skills and attitudes; formation of knowledge and concepts; formation of competences. The teacher is expected to:

- be able to interact with children and adolescents. Indicators are high expectations of each student demonstrated by the teacher; his/her ability to be an example for students. The indicator is the teacher's ability to use various forms of interaction with students during the lesson, including forms of student support.
- knows and adheres to the basic legal framework of his/her work (legislation, school statutes and agreed rules of conduct);
- be able to communicate with students, parents, guardians, etc., i.e. understand and reach an understanding; recognise their contribution to students' achievements; always cooperate.

It should be noted that this block of requirements is aimed at strengthening the teacher's communication competences, it also implies the possession of socio-emotional skills, which are extremely important for modern teachers working in conditions of instability and uncertainty of the educational process and a heterogeneous student environment.

The next block covers the requirements for teacher professional development. It includes the following skills:

- engage in professional development (analyse and improve their teaching activities, identify and meet their development needs, including during the period of entry into the profession);
- to be creative and, at the same time, critical of innovations, to change teaching methods only in case of obvious advantages of the latest methods;
- use the advice of colleagues and mentors, take into account their opinion, provided that it is justified.
- It should be noted that every teacher in England and Wales is obliged to undergo 30 hours of professional development annually. If the qualitative indicators of their professional activity are not worse than those of their colleagues, they have the right to choose the topics and forms of professional development. If the quality indicators deteriorate, the school management will insist on such types of professional

development that will contribute to the teacher's professional development in the relevant area (Department, 2016). However, the ability to be critical of one's own and others' experience, as well as to build an individual development trajectory, will always be considered an indicator of quality teacher training.

The set of pedagogical and general methodological requirements for the work of a teacher includes:

- mastery of a wide range of strategies for teaching, supporting, and managing student behaviour; the ability to choose or adapt an appropriate teaching strategy to meet individual student needs;
- knowledge of the requirements for assessing learning outcomes in their subject area; the procedure for conducting examinations and awarding qualifications;
- understanding of different approaches to assessment; mastery of a set of tools for current and formative assessment;
- the ability to interpret statistical data to assess the results of their professional activities, student development, and improve their academic performance.

Despite the fact that this block of requirements has been available in the standard for more than twenty years, its content is constantly changing, especially with regard to the choice of teaching strategies and forms of assessment, the arsenal of which is expanding. This is primarily due to the need to take into account the teacher's understanding of the tiered nature of the British secondary education standard. According to it, every teacher should be able to determine and record the level of each of his or her students, because the effectiveness of his or her work will be assessed based on the indicators of the dynamics of all students' progress.

A separate set of requirements is presented for teachers who teach subjects/integrated courses, namely, the teacher must:

- be able to teach their subject to students of different age groups, using appropriate methods; know the school standard of their subject;
- understand national strategies for improving the quality of education and be able to use them in their work;
- pass professional tests of functional literacy and use this knowledge in the educational process.

As noted in our study, the requirements for general literacy appeared in the qualification standard in 2008 due to the inertia of teachers in developing general competencies in students and their unpreparedness for this due to the low level of such competencies.

The next set of requirements relates to working with students with special needs. Thus, the teacher is expected to:

- know the developmental characteristics of students and understand that their success depends on, but is not determined by, the experiences and environment in which they learn; know how to support students with different needs, including special needs, and be able to liaise with colleagues to obtain specialist advice;
- know their responsibilities for the health and safety of students and understand who to contact for advice on students' special problems.

In our opinion, it is worth paying attention to the fact that beginning teachers are not expected to have perfect skills in the use of various forms of support for children with special educational needs. Instead, their ability to receive information and assistance from experienced colleagues is assessed.

The second section of the standard elaborates on these skills, in particular, teachers should be able to diagnose the needs of students; determine the goals, objectives and structure of the lesson, explain its purpose to students; involve all students in learning activities; discuss with all students in the class; manage small groups; provide support to weak students and students with special educational needs; smoothly combine parts of the lesson; summarise the results of the lesson; explain the main concepts, results and processes in students' educational activities; provide effective feedback to students to stimulate their learning; select teaching aids, use ICT in accordance with the needs of students.

The document also contains a separate block that defines the criteria for teacher effectiveness, namely: the ability to conduct a series of lessons taking into account the accumulated knowledge and skills of students, their previous achievements and experience, to ensure their progress towards the planned learning outcomes; to use various strategies of assessment and confirmation of the achievement of learning outcomes by both individual students and a group of students; to support students in applying new knowledge and skills, according to their age; the ability to present ideas and concepts consistently, etc.

We consider that, the requirements for assessing students' progress and learning outcomes are quite high, as the teacher should be able to: use a wide range of assessment tools, monitoring and recording of learning outcomes; assess the current level of students in order to set achievable results for the future; provide timely, clear, constructive reports on students' performance, focusing on their achievements and problems; support students by organising their reflection on their learning, help them formulate current educational goals.

Despite the obvious seriousness of the requirements, it should be emphasised that British teachers, by the time they become qualified teachers, already have their own experience of learning and teaching in an education system where the establishment of a teacher education institution for student feedback is the norm, as is the belief that the selection of effective assessment methods directly affects the quality of student learning. Based on the analysis of teacher education programmes, we note that almost a third of a student's workload is allocated to mastering the theory and practice of assessment.

The requirements for the organisation of the educational environment include the teacher's ability to create a comfortable and developmental educational environment in and out of school; to set clear disciplinary boundaries for students and monitor their compliance; to manage student behaviour and develop their ability to self-control and independence in the learning process. All these complex skills need to be demonstrated during the qualification exam, including the coherence of a democratic style of communication with students and ensuring proper discipline in the classroom. In our opinion, such skills can only be developed if a large number of hours are allocated to practical training at school, which meets the requirements for educational programmes in British teacher education institutions, as the ratio of theory to practice in a university course is approximately 50% / 50% (Department, 2020).

Interesting and somewhat unusual for Ukrainian teachers may be the requirements related to teamwork and interaction with colleagues, which are expressed in the ability to establish partnerships and share results and experience; to distribute functions and roles in supporting students and analyse the results achieved together. We believe that compliance with these requirements will reduce the workload of students by distributing it in the context of joint planning of study time, increase the efficiency of accumulating knowledge and skills through the constant consolidation of educational material and develop key competencies that are formed in a situation where the usual learning activities performed in one subject area become a means of solving problems in another.

5. Conclusions

The analysed foreign experience made it possible to update the conceptual ideas and approaches that, in our opinion, form the basis for the development of effective and efficient professional standards for teachers.

The idea of integration involves the integration of theoretical knowledge and practical approaches to the teaching profession, teacher's personality, pedagogical

activity, and the development of documents that define the specifics of its functioning. The idea of interdisciplinarity involves the synthesis of knowledge from different fields of science, such as psychology, pedagogy, sociology, physiology, economics, etc. The idea of technologisation implies conciseness, specificity, and unambiguity in the formulation of the objectives of the professional standard, requirements for professional activity, and the selection of the necessary general and professional competences in accordance with the teacher's job functions. The idea of interconnection is to ensure, through the content of the standard, the interdependence between the labour market and employers' demand, teacher's professional training, and the system of continuous professional development.

The normative approach is the basis, because the professional standard is an official document, has a normative character, is focused on the request of society and the requirements of the state. The systemic approach allows us to consider the professional standard as an integral multi-level system consisting of interrelated components. The personal approach is necessary because the professional standard should take into account the psychophysical characteristics of the type of activity, individual qualities of the teacher's personality. The competence approach is seen as systemic, because in one form or another, professional standards usually fix professional competences that include specific knowledge, skills, abilities, as well as the teacher's ability and readiness to carry out pedagogical activities, mastery of social and emotional competences.

ABSTRACT: The article analyses the normative documents on the essence, typology and main functionality of professional standards of teachers in different countries. It is found that: a strategic feature of ensuring the quality of teacher education is standardisation, which is aimed at personal development and professional training of teachers as the main quality indicators. The state and society are actively involved in the standardisation of teacher education, since a significant number of standards are developed by non-governmental professional organisations (councils, associations) at the national and regional levels. The objects of regulation of standards are universities and colleges, structural units (faculties, departments) that implement the professional and pedagogical component, pedagogical educational programmes, and competences of students and graduates of pedagogical programmes. There are three levels of standardised regulation: national (federal), regional (covering a geographical region), and local (institutional).

KEYWORDS: professional teacher standard, structure and main functions of the professional standard, typology of professional teacher standards, centralised and decentralised approaches to the development and administration of professional teacher standards, qualified teacher status in the UK.

АНОТАЦІЯ: Здійснено аналіз нормативних документів щодо сутності, типології та основного функціоналу, який виконують професійні стандарти вчителів у різних країнах. З'ясовано, що: стратегічною особливістю забезпечення якості педагогічної освіти є стандартизація, яка спрямована на особистісний розвиток і професійну підготовку вчителів як головні показники якості. У стандартизації педагогічної освіти держава і суспільство беруть активну участь, оскільки значна кількість стандартів розробляється неурядовими професійними організаціями (радами, асоціаціями) на національному та регіональному рівнях. Об'єктами регулювання стандартів є університети та коледжі, структурні підрозділи (факультети, кафедри), які реалізують професійно-педагогічний компонент, педагогічні освітні програми, компетентності студентів та випускників педагогічних програм. Вирізняють три рівні стандартизованого регулювання: національний (федеральний), регіональний (охоплює географічний регіон), локальний (рівень закладу).

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійний стандарт вчителя, структура та основні функції професійного стандарту, типологія професійних стандартів учителя, централізований і децентралізований підходи до розроблення й адміністрування професійних стандартів вчителя, статус кваліфікованого вчителя Великої Британії.

STRESZCZENIE: W artykule dokonano analizy dokumentów normatywnych dotyczących istoty, typologii i głównych funkcjonalności standardów zawodowych nauczycieli w różnych krajach. Stwierdzono, że: strategiczną cechą zapewnienia jakości kształcenia nauczycieli jest standaryzacja, której głównymi wskaźnikami jakości są rozwój osobisty i doskonalenie zawodowe nauczycieli. W standaryzację kształcenia nauczycieli aktywnie włącza się państwo i społeczeństwo, gdyż znaczna część standardów opracowywana jest przez pozarządowe organizacje zawodowe (rady, stowarzyszenia) na poziomie krajowym i regionalnym. Podmiotami regulacji standardów są uniwersytety i uczelnie, jednostki strukturalne (wydziały, katedry) realizujące komponent zawodowy i pedagogiczny, programy kształcenia pedagogicznego oraz kompetencje studentów i absolwentów programów pedagogicznych. Istnieją trzy poziomy ujednoliconych regulacji: krajowy (federalny), regionalny (obejmujący region geograficzny) i lokalny (instytucjonalny).

SŁOWA KLUCZOWE: standard nauczyciela zawodowego, scentralizowane i zdecentralizowane podejście do opracowywania standardów zawodowych nauczycieli i zarządzania nimi, status nauczyciela wykwalifikowanego w Wielkiej Brytanii.

Bibliography

- Call, K. (2018). Professional Teaching Standards: A Comparative Analysis of Their History, Implementation and Effect. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 93–108.
- Cameron-Jones, M. (1988). Looking for Quality and competence in teaching. In R. Ellis (Ed.) *Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Profession* (pp. 53–67). Croom Helm.

- Department for Education and Employment. (1999). *National Standards for Headteachers*. DfEE.
- Department for Education. (2016). *Standard for teachers' professional development. Implementation guidance for school leaders, teachers, and organisations that offer professional development for teachers*. DfE.
- Department for Education. (2017). *Initial teacher training (ITT) performance profiles for the academic year 2017 to 2018, England – outcomes for trainee teachers*. DfE.
- Department for Education. (2020). *Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice*. DfE.
- European Commission. (2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission.
- Evers, J. (2018). *The Professional Standards Conundrum. Surveying the Nature and Implementation of Professional Teaching Standards among Education International's Affiliates*. Education International.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*. Education International.
- OECD. (2013). Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. *Education Working Papers No. 99*. Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) OECD.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism*. OECD Publishing.
- Pring, R. (1992). Standards and Quality in Education. *British Journal of Educational Studies*, 41(1), 4–22.
- Reynolds, M. (1999). Standards and Professional Practice: the TTA and Initial Teacher Training. *British Journal of Educational Studies*, 47(3), 247–260.
- Secretary of State for Education. (2012). *Teachers' Standards*. SSE.
- Wolf, K., Taylor, G. (2008). Effects of the National Board of Professional Teaching Standards Certification Process on Teachers' Perspectives and Practices. In Ingvarson, L., Hattie, J. (Eds.), *Assessing Teachers for Professional Certification: the First Decade of the National Board for Professional Teaching Standards*. Elsevier.

Anastasiia Popova; Yana Suchikova; Serhii Kovachev;
Hanna Lopatina; Natalia Tsybuliak; Pylyp Popov

ORCID ID: 0000-0001-5176-0059; 0000-0003-4537-966X; 0000-0003-0212-1255;
ORCID ID: 0000-0002-3920-6853; 0000-0003-2474-8614; 0009-007-7458-2081

DISTANCE AND BLENDED LEARNING IN UKRAINE: RETROSPECTIVE ANALYSIS AND NEW REALITIES

KSZTAŁCENIE ZDALNE I HYBRYDOWE W UKRAINIE:
ANALIZA RETROSPEKTYWNA I NOWE RZECZYWISTOŚCI

ДИСТАНЦІЙНА ТА ЗМІШАНА ОСВІТА В УКРАЇНІ:
РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА НОВІ РЕАЛІЇ

1. Introduction

The new socio-political reality has prompted Ukraine to rapidly implement distance and blended learning in various educational institutions as a strategy to counter military aggression, which could have positive results in the country's post-war recovery. Although the surge in alternative forms of traditional face-to-face education was caused by the COVID-19 pandemic, the real understanding of the change in educational reality occurred after the full-scale invasion of the Russian Federation into Ukraine. This invasion recognized the need for every Ukrainian to resist and hold their front in any possible way (Lavrysh et al., 2022). While distance and blended learning are not new forms of organizing the educational process for most countries in the world, the Ukrainian format of their implementation in the higher education system has its own context and peculiarities (Suchikova, Tsybuliak, 2023).

The article by Shvedun et al., (2023) highlights the importance of distance and blended learning for Ukraine's integration with the EU. The ratification of

the Association Agreement between Ukraine and the EU has paved the way for cooperation in the field of lifelong education, as per the norms of Article 433 of the Agreement. The Paris Communiqué (EHEA, 2018) emphasizes the need for higher education institutions to embrace digital and blended education, and to promote continuous and flexible learning, digital skills and competencies, data analysis, and educational research.

The Concept for the Development of Higher Education for 2022–2032 (2022), approved as a significant step towards post-war recovery, outlines a detailed roadmap for reforming and modernizing the higher education system in Ukraine. The Concept envisages intensified cooperation with the EU in various areas, such as promoting convergence in higher education, improving quality and importance of higher education, deepening cooperation between institutions, expanding opportunities for higher education, and enhancing mobility of students and academic staff. These efforts are aimed at implementing best practices and modernizing the education system, especially in the context of the current Ukrainian socio-political situation, which is characterized by uncertainty and security concerns, as well as large migration flows of students, who remain in the Ukrainian education system.

Various aspects of the problem are presented in the studies of both domestic and foreign researchers. The historical discourse is represented in the studies of B. Anderson, M. Simpson, O. Romanovskyi, O. Kvasnyk, V. Moroz, N. Pidbutska, S. Reznik, A. Cherkashin, V. Shapolova, J. Fomerand, O. Stadnyk, O. Yaremenko, I. Moroz, E. Spivakovska, N. Osipova, M. Vinnik, and Y. Tarasich. The theoretical foundations and peculiarities of distance learning are considered by M. Honeyman, G. Miller, M. Slater, C. Alkan, M. Casarotti, L. Filipponi, L. Pieti, R. Sartori, L. Holubnych, T. Besarab, Y. Pavlishcheva, O. Kadaner, and O. Khodakovska. The principles of blended learning are the subject of research by E. Smirnova-Tribulska, B. Collis, J. Moonen, N. Rashevskaya, B. Shunevich, O. Delialioglu, Z. Yildirim, Y. Gulbahar, R. Madran, N. Bolyubash, H. Staker, and M. B. Horn. The experience of Ukrainian universities during the war, including various aspects of organizing work in the format of distance and blended learning, is presented in the studies of Y. Suchikova, N. Tsybuliak, Y. Lavrysh, I. Lytovchenko, V. Lukianenko, T. Golub, V. Shvedun, V. Bulba, L. Bozhko, L. Kucher, V. Kholodok, and O. Ihnatiev. The military discourse of distance and blended learning is analyzed by G. Lucenko, O. Lutsenko, T. Tiulpa, O. Sosnenko, and O. Nazarenko.

The aim of this article is to conduct a retrospective analysis of the development of distance education in Ukraine, from its inception to present-day realities. Additionally, the specifics of organizing higher education in Ukraine, particularly in the context of war, will also be discussed.

2. Theoretical and Historical Principles of Implementing Distance and Blended Learning

The first forms of distance learning appeared in 1840 in the format of training future stenographers through postal messages, Englishman Isaac Pitman is known to be the founder of this form of work (Anderson, Simpson, 2012). This format of organizing education became very popular and was introduced in the USA, Australia, and New Zealand as a way of teaching children from remote areas in schools. Later, this form of learning was supplemented by the use of information technologies, depending on period they began to be used in society's life: radio in the 1930s, television in the 1950s, and multimedia in the 1960s.

In the 1930s-1980s of the 20th century, radio and television universities appeared in the USA and China. The first catalog of instructional films appeared in 1910, and media instruction was introduced into many educational programs by 1920 in the form of slides and films. In 1932, the State University of Iowa began experimenting with delivering courses to students at a distance (Romanovskiy et al., 2019). At this time, in European countries, there was active introduction of correspondence courses. In the 1960s, the Open University started operating in the UK, which became the world's first higher education institution which use exclusively distance learning. Distance education remained one-sided, but due to face-to-face consultations, correspondence, and short-term courses, interaction between both sides of education became possible (Fomerand, 1976).

From 1980, a stage of organizational formalization of a number of distance initiatives began, and the International Council for Distance Education (1982) and the European Association of Distance Teaching Universities (EADTU, 2023) were created. From the beginning of the 1990s, there was active development of the internet, which led to implementation of information and communication technologies in the system of distance learning and was characterized by the appearance of the first internet courses from 1995. From the 2000s, a stage of learning normative regulation through the internet began, and a number of countries in the USA and Canada issued SCORM (Sharable Content Object Reference Model) and the National Collection of Canadian Standards (CanREGS) for distance learning, which contained criteria for the quality of electronic learning results; described the peculiarities of teaching and support at the university level; characterized the basic content of electronic educational resources; requirements for teaching staff; teaching methods; expertise and budget quality. From 2005, mass introduction of online lectures on YouTube began, open online courses (MOOCs) were organized. And in 2013, the first public online university, UF Online (USA), was opened.

Distance learning has been implemented in Ukraine for over twenty years (Spivakovska et al., 2014). The conceptual foundations of the implementation of these forms of learning are reflected in the domestic legislative and regulatory framework starting from the 1990s. At the end of the 1990s, the Verkhovna Rada adopted the Law of Ukraine "On the National Program of Informatization (1998)." In 2000, the Ministry of Education and Science of Ukraine approved the "Concept of Development of Distance Education in Ukraine" (2000). According to the policy, distance education is a form of learning equivalent to full-time, evening, correspondence, and external forms of learning, which is implemented using distance learning technologies. Furthermore, Cabinet of Ministers of Ukraine Resolution No. 1494 of September 23, 2003, approved the "Program for the Development of the Distance Learning System for 2004–2006" (2003). The adoption of the new "Regulation on Distance Learning" in the 2015 edition (2015), and the recognition of distance education in the new edition of the Law "On Higher Education" (2018), is important for the development of distance learning in Ukraine.

Blended learning began to develop actively due to the COVID-19 pandemic, which caused a rapid transition of the educational process system in Ukrainian higher education institutions to a blended and distance format. Therefore, at the end of June 2020, the Ministry of Education and Science of Ukraine published Recommendations for the Implementation of Blended Learning in Institutions of Vocational and Higher Education (2020).

The modern paradigm of higher education is impossible without distance and blended learning, as they are the basis for the formation of a modern innovative educational space characterized by inclusivity, accessibility, academic freedom, and the foundation of quality higher education and socio-economic development of the country and democracy as a whole.

2.1. Distance Learning

The conceptual understanding of distance education is based on the premise that it is "the process of creating and ensuring access to education when the source of information and, therefore, students are separated by time and distance" (Honeyman, Miller, 1993). Distance learning (DL) is an education system in which teaching and learning actions occur via communication technologies and mailing services, with teachers and students in different environments (Slater, 2017). C. Alkan (2019) defines DL as a pedagogy offered by a variety of environments and teaching units where interactions and communication between planners and practitioners of educational activities and students have been explicitly established

under conditions where conventional teaching and learning methods restrict the use of classroom activities. The basic concept of distance learning considers that the teacher and students are separated within the spatial dimension, and this distance is filled using technical resources (Casarotti et al., 2002).

In the national legislative system, distance learning is an individualized process of transferring and acquiring knowledge, skills, abilities, methods, and experience of cognitive activity. This process takes place through mediated interaction of remote participants in the educational environment created on the basis of modern psychological, pedagogical, and information and communication technologies (Order on Approval of the Regulation on Distance Learning, 2013). Special terms and concepts are often used in the context of distance learning, including asynchronous mode, synchronous mode, distance learning web environment, distance learning form, ICT of distance learning, psychological and pedagogical technologies of distance learning, distance learning management system, subjects and objects of distance learning, and distance learning technologies. These terms expand the scientific understanding of the content and components of the defined concepts.

The concept of Ukrainian distance education is simultaneously broader compared to foreign countries and narrower in other respects. In foreign countries, the approach to distance education is based on the idea that self-learning is using ICT to search for necessary educational content under the guidance of an instructor or materials provided by the instructor in the process of managing educational activities. The Ukrainian approach consider distance education as having two approaches – asynchronous (distance) and synchronous (online) formats of learning, which are usually combined in different types of institutions to optimize the learning process (Holubnycha et al., 2022). Moreover, Ukrainian distance education practice, in the vast majority of cases, equates this concept with online learning, which has fundamental differences from distance learning (Lucenko et al., 2023).

2.2. Blended Learning

The systematic and strategic integration of ICT technologies into academic learning has led to a change in approach to educational goals, resulting in the emergence of a new method called blended learning, which has many names today. For example, E. Smirnova-Tribulska (2007) calls it hybrid, B. Collis and J. Munen (2001) calls it flexible, N. Rashevskaya (2010) calls it blended, and B. Shunevich (2009) calls it combined learning, O. Delialioglu and Z. Yildirim (2007), as well as Y. Gulbahar and R. Madran (2009), and N. Bolyubash (2003)

consider the terms "blended learning," "combined learning," and "hybrid learning" to be synonyms and interpret their meaning as follows: "a combination of distance and electronic network learning with traditional forms of learning: face-to-face and distance learning."

Rotational models (including the flipped classroom), flexible models, advanced virtual model, self-paced learning model, flexible model are well-known, first presented in 2012 by Staker and Horn (Staker, Horn, 2012). However, this list is not exhaustive, and the classification is quite conditional. Analysis of different approaches to blended learning has allowed us to identify the advantages and challenges of implementing each type.

Table 1. Advantages and challenges of different blended learning models

Model	Advantages	Challenges for implementation	
Station Rotation	Students do not necessarily have access to the internet and electronic devices at home.	The cabinet should be spacious enough for the work of different groups.	All models require a structure different from the traditional learning system.
Laboratory Rotation	If students work in groups, the educational institution may only have the number of devices necessary for the group work. The teacher can instruct the whole group together if rotation occurs for everyone simultaneously.	An individual audience equipped with computers or other electronic devices is needed for the entire group of students or a portion of them.	
Individual rotation	Students have an individual work schedule created specifically for their needs.	The model assumes the availability of electronic devices for all students at the same time. For some students, a rigid schedule is not convenient and gives poor results.	The blended learning model should meet the needs and characteristics of each specific student in the group.
Flipped Learning	The opportunity to work in a group on practical tasks and problems. Better assimilation of theory through reviewing materials at a convenient pace for students outside of class.	All students require access to equipment and the internet outside of their group.	

Model	Advantages	Challenges for implementation
Flexible model	A high level of student autonomy and a flexible schedule adapt to the personal needs of students.	Requires self-organization and discipline skills from students.
Self-paced learning model	The educational institution does not require additional facilities for in-depth learning or materials for students.	Requires self-organization and discipline skills from students.
Advanced virtual model	High level of student autonomy and flexible schedule, adapted to individual student needs.	All students require access to equipment and internet outside of the group.

3. Stages of Development of Distance and Blended Learning in the Context of COVID-19 and Russia's Full-Scale Invasion of Ukraine

The introduction of distance and blended learning technologies into higher education in Ukraine has its own unique characteristics and peculiarities. While domestic experience and analysis of legislative and normative-legal sources and scientific literature indicate that the development of these forms began in the early 2000s, the active transition to distance and blended learning within the work of Ukrainian higher education institutions occurred due to the nationwide quarantine caused by the global pandemic COVID-19 and Russia's full-scale invasion of Ukraine.

According to the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On prevention of the spread of coronavirus COVID-19 in Ukraine" (2020) No. 211 of March 11, 2020, from March 12, attendance of educational institutions by their students was prohibited. March 13 became the first day of learning under quarantine conditions, marking the starting point for the active development and introduction of distance and blended learning formats in all educational institutions and the transformation of approaches to organizing the educational process. However, this period can be structured into the following stages:

- 1st stage – forced distance learning – March 13 – May 21, 2020.
- 2nd stage – blended learning format – from May 22, 2020 to February 24, 2022.
- 3rd stage – blended-distance learning format – from February 24 to the present day.

The first stage was characterized by uncertainty about the conditions for organizing a quality educational process in the context of higher education institutions, as traditional learning was suspended in one day. Therefore, higher education institutions had to quickly react and find approaches, methods, and tools for working with students in new conditions. Despite the fact that most universities already used educational platforms and tools such as MOODLE, Google Classroom, and others, in which educational courses were presented, they were mainly used by teaching staff and higher education students to provide more flexible and convenient forms during the organization of full-time and part-time learning, respectively. However, their content was not adapted to the requirements of learning and evaluation in a distance format.

Although these platforms became the main tool for organizing the educational process in the first week, teaching staff were still looking for other tools and ways to organize a quality educational process. Ukrainian higher education academic staff needed from 3 to 7 days to find more convenient ways of work, among which were Skype, Google Meet, Zoom, video conferences in Viber, virtual rooms on Facebook, Viber groups by disciplines, etc. (Grynshyna et al., 2023).

However, despite the quick response, there were several problems. Firstly, the rapid transition to online learning did not anticipate the possibility of adapting traditional courses to a distance and online format, which led to a high workload on the scientific and pedagogical staff. This, in turn, formed negative prejudices about the new format of work, which was not prepared in advance (Urbina-Garcia, 2020).

The second problem was the insufficient technical capabilities of higher education institutions, teaching staff, and students themselves. This significantly affected the quality of organizing the educational process and its control (Slavko et al., 2022). The third problem was the low level of ICT skills or their complete absence, which was a significant challenge for effective learning and teaching, especially for teaching staff who taught in large academic groups. This required a special approach to organizing learning and evaluating the results achieved. The fourth problem was the lack of self-discipline skills in students to master the educational material without constant control from teaching staff. Problems with "black screens" appeared due to issues such as non-working cameras, sudden power and internet outages that could not be checked. Consequently, a large number of students speculated on various factors, which ultimately led to a decrease in the quality of education in the final semester result (Dymek, 2022).

A crucial aspect of the first period was the problem related to social issues, such as problems of socialization and acceptance. Distance education is the

direct opposite of face-to-face learning, and it largely or completely eliminates an element of socialization from it. This was reflected in cases of deterioration of the psychological well-being of students, the formation of social derivation in them, and a decrease in motivation to study in higher education institutions due to the inability to be included in their reference group in a "live" format (Rudenko, 2021).

The first stage of the rapid transition to distance learning resulted in the adoption of several documents by universities that regulate the peculiarities of this process at the higher education institution level. It also marked a shift in the perception paradigm of distance education from being questionable for both academic staff and students to a strong alternative that is necessary to ensure the organization of the educational process in the current conditions (Osadchyi et al., 2017; Osadchyi, 2019; Voloshinov et al., 2020).

The second stage involved a transition from rapid distance learning to rapid blended learning. This stage was characterized by a shift to an adaptive quarantine, which was introduced in Ukraine on May 22, 2020. The adaptive quarantine model involved the introduction of various quarantine restrictions, more or less strict, in each region of the country, depending on the epidemiological situation in that region. Cabinet of Ministers Resolution No. 1236 (2020) established four levels of restrictions – "green", "yellow", "orange", and "red", each of which established a specific list of requirements for citizens, enterprises, and educational institutions.

The adaptive quarantine model for educational institutions meant that being in a region where the university is located in one of the zones involved certain rules for the functioning and organization of the educational process. Accordingly, within this stage, there emerged a context of blended learning, where distance learning preceded face-to-face or was literally mixed. Being in the "red zone" meant fully distance learning, in the "orange" zone – local authorities or the university itself had the opportunity to decide on a transition to distance or blended learning formats. The "yellow" zone allowed the university to choose a convenient format of learning with compliance with all anti-epidemic safety measures, and the "green" zone allowed for a traditional format of learning, with elements of blended learning for the purpose of complying with all safety rules.

The constant transitions of regions into different colored zones and recommendations from the Ministry of Education demanded flexibility from universities in organizing educational process. In particular, universities experimented with acceptable forms. Within the framework of academic freedom, the

university made decisions regarding the format in which education would be organized. For example, at Berdyansk State Pedagogical University, depending on the number of student in academic groups on each faculties, the following models were introduced: fully distance learning in the "red zone," while in the "orange" and "yellow" zones, the majority of students were taught face-to-face in classrooms but with elements of blended learning. In cases of infection among students, classes could be conducted in real-time both offline and online (for those who were in self-isolation), and the correspondence form was mostly taught remotely, in a synchronous format according to the schedule.

However, the new reality of learning required even more advanced ICT skills from teaching staff, as launching "streams" of classes required new approaches to the process of teaching. Additionally, a problem arose with the technical equipment of universities, such as a lack of personal computers and free classrooms due to blended learning, which forced teaching staff to look for technical equipment and a place to hold classes themselves. In addition to these problems, teaching staff needed to be flexible, mobile, carry their laptops, and be constantly ready for creative solutions and ideas. Moreover, the blended learning format took more time from teaching staff. All of this caused enormous pressure and mental strain on teaching staff, which of course affected the quality of their work (Bao, 2020; Sahu 2020).

A study conducted among teaching staff revealed that almost half (48%) of the respondents reported experiencing difficulties in adapting to blended learning conditions (Boychuk et al. 2022). However, blended learning also offered its benefits: teaching staff could conveniently invite guest lecturers and practicing experts and improve their qualifications online. The university also saved costs on utilities, which could then be allocated to additional bonuses for educational institution employees. For learners, the blended format provided several advantages, such as the ability to combine work with studies, study from home, opportunities for academic mobility and travel without interrupting studies, and saving costs on renting housing, among others.

However, despite the advantages of the research conducted by the State Service for Quality of Education of Ukraine in 2021, it has been shown that 49.5% of the survey participants believe that the form of the educational process should return to the previous one after the quarantine. This figure has decreased by 20% compared to the data from the survey conducted by the State Service for Quality of Education of Ukraine in 2020 (*All-Ukrainian survey on trends in organizing distance learning in educational institutions during quarantine in the 2nd semester of the 2020/2021 academic year*, 2021).

However, on February 24, 2022, a full-scale invasion of Ukraine by Russia began. This led to higher education institutions functioning under new conditions of mixed-distance learning. As of that date, there were 336 higher education institutions of various profiles and directions in Ukraine. However, the impact of the security situation and its consequences for higher education institutions need to be considered in a regional context. Currently, the map of Ukraine is conventionally divided into three parts: (1) territories where active combat operations are/were taking place; (2) regions where there is no direct escalation of combat operations; and (3) occupied territories.

Accordingly, depending on the territory where the universities were located, they can be divided into three groups:

- Universities that were located on their permanent location on the territory of Ukraine where there were no active hostilities.
- Universities that were located on their permanent location on the territory of Ukraine but bordered with the front-line zones.
- Universities that were forced to relocate due to the occupation of the city where they were located or due to active hostilities on its territory.

The location of universities has influenced the organization of educational process in the context of blended and distance learning formats. Universities have found themselves in unequal conditions, with those located on their permanent sites (universities in groups 1 and 2) being able to resume activities on March 14, 2022. However, due to numerous rocket attacks, it was not possible to conduct in-person studies. As a result, most universities in these groups resumed activities in a distance format, using synchronous and asynchronous modes (Matviichuk, et al., 2022).

However, these universities required flexibility in organizing education as some students went abroad, others joined the Armed Forces of Ukraine or to territorial defense units, and a large portion volunteered. Therefore, despite the resumption of work, ensuring the educational process in the usual distance format was complicated due to the need to adapt to the requests of students and academic staff (Zagirnyak et al., 2022). A feature of the educational process in the conditions of war was the provision of academic leave for students who are in the ranks of the Armed Forces of Ukraine. Instead, special learning conditions were provided for students who are in territorial defense units or engaged in volunteer activities with supporting documents, as well as those who are in the active military zone. This accordingly changed the classic format of asynchronous distance learning and required additional efforts from teaching staff.

The universities that were forcibly displaced have become problematic in terms of resuming education. As of July 1, 2022, 29 universities (out of a total of 336 in Ukraine) have been temporarily relocated to territory under Ukraine's control (*Information about temporarily relocated higher education institutions under the management of the Ministry of Education and Science*, 2022). Due to their presence in occupied territory, these universities were unable to carry out their educational activities as they were centrally blocked from accessing treasury services (which meant they could not make any payments) and the Unified State Electronic Database of Education (which meant they would not have been able to issue diplomas to their graduates if they had refused to move). Therefore, the urgent question arose: What should be done? How can students be educated? In late March, universities management received a letter from regional councils about the need to relocate universities to territory under Ukraine's control. Accordingly, the phased mixed-distance learning format for relocated universities takes on a new context and can be conditionally divided into two stages:

- 1st stage – before the university is relocated to Ukraine-controlled territory.
- 2nd stage – after the university is relocated to Ukraine-controlled territory.

During the initial phase, it was impossible to restore any form of education. However, in March-April 2022, as part of the Berdyansk State Pedagogical University's activities (currently temporarily relocated to Zaporizhzhia), a monitoring of students' readiness to resume the educational process in an online format and an audit of available resources were conducted. The majority of students (85%) expressed their desire to commence learning immediately (Lopatina et al., 2023). The university management should have responded to the students' requests accordingly. On March 24, 2022, the National Agency for Quality Assurance in Higher Education published a list of Ukrainian universities offering academic support to students who lost the opportunity to study in their higher education institution due to hostilities. Consequently, many universities initiated procedures for students to apply for academic mobility to various universities in Ukraine. Meanwhile, students who declined to study and were waiting for the resumption of university activities received diverse informational support from their teaching staff and curators, even in the absence of internet and communication. The teaching staff established channels or groups in Viber/Telegram messengers within the framework of their disciplines and presented interesting topics for discussion, debates, and more.

Stage 2 involves relocating universities to Ukraine-controlled territory, granting them the right to resume educational activities and continue teaching. The relocation of universities can be done in one of two formats: "minimal" or "extended". Most universities are moved in a "minimal" format, which means that the rector, vice-rectors of the university, accounting service, the person responsible for working with the E-DEBO system, and some other employees directly move to the territory under the control of Ukraine. As a rule, the administration of the institution continues to work in premises and offices provided by another educational institution, while teaching takes place using distance learning technologies. A smaller number of universities implement the "extended" option of relocation, which involves providing them with separate educational buildings and moving not only the administration but also some of the teaching staff and students to another settlement.

Firstly, the activity of displaced universities could only be restored mostly through distance learning, as the mixed traditional format became almost impossible for them due to the lack of their own premises, even in relatively calm situations in the region where they were legally located (Suchikova, 2023). This made the process impossible. In addition to this problem, there were others. For example, the Berdyansk State Pedagogical University resumed its activities on May 2, and from that moment, students officially began attending classes according to the schedule in an intensive distance format. However, some teaching staff were in occupied territories where internet connection was limited, and sometimes absent for several days (mobile communication disappeared as early as the end of March). The second part, which left the occupation, had household problems associated with the need to arrange accommodation and adapt to a new place of residence. Moreover, an important challenge was the possibility for students to attend classes. Some were in areas of active hostilities at the time of the full-scale invasion and had to evacuate, even without personal belongings, let alone personal computers. Someone's buildings burned down with everything they had, someone was hiding in basements from constant shelling, and someone was in occupied territories where inspections were constantly carried out, and there was no communication or internet. Students were studying in bomb shelters, somewhere "on a hill" looking for internet on their phones. This situation required teaching staff to review the content of educational courses and rebuild it to be adaptable to the demands of military time in a very short time.

However, despite the challenges, the learning process continued. A new reality of blended learning emerged in the conditions of distance education. This format of learning enabled synchronous online learning with students who

could attend classes, as well as phone responses or audio messages for those who could not attend classes and had internet access. Students could enter Moodle or join a discipline group in messengers, search for tasks, and quickly complete them. This format also provided for separate consultations with teaching staff on the discipline at any time of the day when the student was online and could receive information.

It is impossible not to discuss the psychological pressure on teaching staff from relocated universities who have been included in the 24/7 learning process. They are restructuring educational courses, providing intensive synchronous learning, asynchronous support, consultation work in all possible and available forms using various messengers, tools, and platforms. They are also developing new assessment systems and forms of work with students based on the requirements of each individual student, conducting patriotic education, and engaging students in as many activities as possible at the university and in the community. All while dealing with their own personal problems as refugees, which need to be solved here and now. It is not surprising that the results of the GoGlobal study show that 54% of Ukrainian educators suffer from professional burnout. After all, it is the university teaching staff who have been entrusted with the mission of quickly adapting the content of education to the demands of reality.

According to a survey conducted among a representative sample of 800 students and 130 teaching staff from two displaced universities, the respondents mentioned organizational problems, poor psychological and emotional states of students and teaching staff, problems with constant access to the internet and communication, the need to work and volunteer, as well as a large amount of academic workload. These issues arose due to a long break in the educational process and the need to prepare coursework and diploma projects in a fairly accelerated format (Nikolaev et al., 2021).

An important aspect of our research is to focus on the organization of the educational process starting from the 2022/2023 academic year. Each university has its own conditions and formats for blended and distance learning, depending on its territorial location and grouping. While during Covid-2019 all universities were in equal conditions, the situation is now different. Some universities have the opportunity to conduct traditional offline classes if the educational institution is equipped with bomb shelters and students desire to attend classes. However, more often learning takes place in a classical blended format, although even here the Ukrainian context is present. Due to the security situation, many students have left the country but continue to study at Ukrainian universities, forcing

educational institutions to adapt to the particularities and requirements of each student. The second part of universities do not have the opportunity to see their students in person, so they implement their format of distance learning while adapting the classical blended learning format to an online format.

4. Discussion

University administrations have noted that their previous experience with implementing distance learning formats due to the rapid spread of COVID-19 has been useful in resuming education during a state of war. However, it should be emphasized that the entire higher education system in Ukraine did not undergo a complete and systematic transition to distance learning as the "new normal" during the "COVID" academic years. Instead, most hoped that with the lifting of quarantine restrictions, education would return to "business as usual" (Nikolaev et al., 2021). However, active military actions did not allow for a return to traditional forms of education, but only increased the relevance of distance and blended learning formats.

On the other hand, the Ukrainian context of mixed and distance education has its own specificities. Distance education is mainly considered as "online learning" (synchronous format of distance learning) with an extreme use of asynchronous format. In the Ukrainian education system, distance learning is more often a forced rather than a desired form, which largely follows the methods of face-to-face learning. Distance learning is a completely different structure of learning, which involves a course structure like a computer game that may not involve face-to-face interaction between the academic staff and the student, but only a careful system of evaluating the knowledge, skills, and abilities formed. Regarding mixed learning, the Ukrainian higher education system had a small period of its introduction during the periods between the implementation of different color zones during COVID-19. The military practice of mixed learning has reoriented most universities to a model of independent mixing, but exclusively with elements of synchronous and asynchronous distance formats. The war and COVID-19 have revealed many problems in this direction, including financing, lack of technical resources, access to licensed software, and adaptation of educational courses to the distance format, taking into account the specifics and possibilities of each university. These issues completely separate the Ukrainian context of distance and mixed learning from the world experience of its introduction.

5. Conclusions

In the modern world, where technology is rapidly developing, distance and blended learning systems are becoming increasingly popular. Ukrainian realities have their own context and peculiarities, which are determined by a number of prerequisites and events that have had and continue to have an impact on the development of this process. During the research process, the focus was on the implementation of distance and blended learning during the COVID-19 pandemic and the full-scale war of Russia against Ukraine, as the main historical periods of real implementation of these forms of education in Ukraine. The analysis of these stages allowed for the identification of their own periodization of distance and blended learning. Within the focus of the research, three main stages were identified – forced distance learning, blended learning format, and blended-distance learning format. In turn, the blended-distance format has characteristics that are determined by the conditional division of universities into three groups – universities located in their permanent location in Ukraine where there were no active hostilities, universities located in their permanent location in Ukraine but bordering on the front-line zones, and universities that were forced to relocate due to the occupation of the city where they were located or due to active hostilities on its territory. Taking into account these circumstances, we can assert that the Ukrainian context of blended and distance learning is developing in its own format, which, on the one hand, has common points of reference with the world experience of implementing this process, and on the other hand, has its own peculiarities that are determined by various social, economic, educational, and socio-political factors

6. Acknowledgement(s)

This research was funded by the Ministry of Education and Science of under the state budget project 0123U100110 "System of distance and blended specialized training of future nanoengineers for the development of new dual-purpose nanomaterials";

We thank the Armed Forces of Ukraine for providing security for the execution of this work. This work was only possible thanks to the resilience and bravery of the Ukrainian Army.

ABSTRACT: This article analyzes the experience of implementing distance and blended learning in Ukraine from its inception to the current realities. The author characterizes the historical discourse of distance and blended learning and studies the main theoretical concepts of the research, including distance and blended learning in the context of domestic and foreign researchers' scientific searches. The stages of development of distance and blended learning in Ukraine, starting from 2000 and ending with the specifics of the organization of the higher education process in Ukraine in the context of the war, are analyzed. Within the focus of the research, three main stages are identified: forced distance learning, blended learning format, and blended-distance learning format. It is established that the blended-distance format has characteristics that are conditioned by the division of universities into three groups: universities that are located on their permanent location in Ukraine where there are no active hostilities; universities that were located on their permanent location in Ukraine but bordered with the front-line zones; and universities that are forced to relocate due to the occupation of the city in which they were located or due to active hostilities on its territory. The article proves that the Ukrainian context of blended and distance learning is developing in its own format, which has common starting points with the world experience of implementing this process, and has its own peculiarities that are conditioned by various social, economic, educational, and socio-political factors.

KEYWORDS: distance learning, blended learning, higher education, university, Ukraine, COVID-19 pandemic, war.

АНОТАЦІЯ: Проаналізовано досвід впровадження дистанційного та змішаного навчання в Україні від його зародження до сучасних реалій. Охарактеризовано історичний дискурс дистанційного та змішаного навчання та основні теоретичні концепції дослідження, зокрема дистанційного та змішаного навчання в контексті наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних дослідників. Проаналізовано етапи розвитку дистанційного та змішаного навчання в Україні, починаючи з 2000 р. Розкрито особливості організації процесу вищої освіти в Україні в умовах війни. В дослідженні виділено три основні етапи: вимушене дистанційне навчання, змішаний формат навчання та змішаний формат дистанційного навчання. Встановлено, що змішано-дистанційний формат має характеристики, які зумовлені поділом ЗВО на три групи: ЗВО, розташовані за місцем постійної дислокації в Україні, де не ведуться активні бойові дії; ЗВО, що знаходилися на території України, але межували з прифронтовими зонами; ЗВО, які змушені були змінити свою дислокацію через окупацію або через активні бойові дії. Доведено, що український контекст змішаного та дистанційного навчання розвивається у власному форматі, який має спільні вихідні позиції зі світовим досвідом впровадження цього процесу та має свої особливості, зумовлені соціальними, економічними, освітніми та соціально-політичними чинниками.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: дистанційне навчання, змішане навчання, вища освіта, університет, Україна, пандемія COVID-19, війна.

STRESZCZENIE: W artykule dokonano analizy doświadczeń we wdrażaniu kształcenia na odległość i mieszanego na Ukrainie od jego początków do obecnych realiów. Autorzy charakteryzują historyczny dyskurs dotyczący nauczania na odległość i nauczania mieszanego oraz bada główne

koncepcje teoretyczne badań, w tym nauczanie na odległość i nauczanie blended, w kontekście poszukiwań naukowych badaczy krajowych i zagranicznych. Analizie poddano etapy rozwoju kształcenia na odległość i nauczania mieszanego na Ukrainie, począwszy od roku 2000, a kończąc na specyfice organizacji procesu szkolnictwa wyższego na Ukrainie w kontekście wojny. W badaniu skupiono się na trzech głównych etapach: wymuszone kształcenie na odległość, format nauczania mieszanego i format nauczania na odległość mieszaną. Ustalono, że format mieszany ma cechy uwarunkowane podziałem uniwersytetów na trzy grupy: uniwersytety, które znajdują się w stałym miejscu na Ukrainie, gdzie nie toczą się aktywne działania wojenne; uniwersytety, które znajdowały się na swoim stałym miejscu na Ukrainie, ale graniczyły ze strefami przyfrontowymi; oraz uniwersytety, które zmuszone są do przeniesienia się w związku z okupacją miasta, w którym się znajdowały lub z powodu aktywnych działań wojennych na jego terytorium. W artykule wykazano, że ukraiński kontekst nauczania mieszanego i na odległość rozwija się w swoim własnym formacie, który ma wspólne punkty wyjścia ze światowymi doświadczeniami wdrażania tego procesu, a także ma swoją specyfikę, uwarunkowaną różnymi czynnikami społecznymi, gospodarczymi, edukacyjnymi i czynniki społeczno-polityczne.

SŁOWA KLUCZOWE: kształcenie na odległość, nauczanie mieszane, szkolnictwo wyższe, uniwersytet, Ukraina, pandemia COVID-19, wojna.

Bibliography

- Alkan, C. (2019). Eđitim Teknolojisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 7 (1), 339–344. http://doi.org/10.1501/Eg-fak_0000000403.
- All-Ukrainian survey on trends in the organization of distance learning in educational institutions under quarantine conditions in the 2nd semester of the 2020/2021 academic year. (2021). State Education Quality Service of Ukraine. https://new.sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2021/07/ANALIT-ICHNA-DOVIDKA-vesna_2021-1.docx (in Ukrainian).
- Anderson, B., Simpson, M. (2012). History and Heritage in Distance Education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 16, 1–10.
- Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>.
- Boychuk, Y., Novikova, V., Opanasenko, Y., Olena, K., Kostina, V. (2022). Pedagogical conditions for the introduction of blended learning technologies in ukrainian higher education institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(3), 32–50. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.3/596>.
- Casarotti, M., Filipponi, L., Pieti, L., Sartori, R. (2002). Educational interaction in distance learning: Analysis of a one-way video and two-way audio system. *PsychNology Journal*, 1(1), 28–38.

- Collis, B., Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world*. Kogan.
- Comparative Analysis of Ways to Integrate Microsoft Teams, Zoom, Google Meet Into the Educational Process of Higher Education Institutions of Ukraine. (2023). *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(2). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5806>.
- Concept of development of distance education in Ukraine. (2000). <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html> [In Ukrainian].
- Delialioglu, O., Yildirim, Z. (2007). Students' perceptions on effective dimensions of Interactive learning in a blended learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 133–146. http://www.ifets.info/journals/10_2/12.pdf.
- Dymek, D., Didkivska, S., Grabowski, M., Paliwoda-Pękosz, G., Vakaliuk, T. A. (2022). Students' Online Behaviour in the Time of the COVID-19 Pandemic: Insights from Poland and Ukraine. *Y 17th Conference on Computer Science and Intelligence Systems*. IEEE. <https://doi.org/10.15439/2022f134>.
- EHEA. (2018). Paris Communiqué. Paris; May 25, 2018. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/BFUG_Meeting/48/8/BFUG_BG_SR_61_4_FinalDraft-Communique_947488.pdf.
- Fomerand, J. (1976). The Politics of Innovation in Great Britain: The Open University. *Western European Education*, 8, 121–150.
- Gülbahar, Y., Madran, R. O. (2009). Communication and collaboration, satisfaction, equity, and autonomy in blended learning environments: A case from Turkey. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(2), 1–22.
- Holubnychya, L., Besarab, T., Pavlishcheva, Y., Kadaner, O., Khodakovska, O. (2022). E-Learning at the Tertiary Level in and After Pandemic. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 48, 47–60. <https://doi.org/10.15388/actpaed.2022.48.3>.
- Honeyman, M., Miller, G. (1993). Agriculture distance education: A valid alternative for higher education? *Proceedings of the 20th Annual National Agricultural Education Research Meeting*, 67–73.
- In foreign walls: how displaced universities overcome problems [U chuzhykh stinakh: yak dolayut problemy peremishcheni universytety]. (2022). Vox-Ukraine. <https://voxukraine.org/u-chuzhyh-stinah-yak-dolayut-problemy-peremishheni-universytety/> (in Ukrainian).
- Information on temporarily relocated institutions of higher education belonging to the sphere of management of the Ministry of Education and Culture. (2022). Home | Ministry of Education and Science of Ukraine. <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/najposhirenishi-zapitannya-vid->

- povidi-ta-aktualni-kontakty-mon-pid-chas-voyennogo-stanu/najposhirenishi-zapitannya-vidpovidi/fahova-peredvisha-visha-osvita (in Ukrainian).
- Kovalska, K., Ivanenko, L., Fabian, M., Mokliuk, M., Khoroshev, O. (2023). Development factors and directions for improving distance learning in the higher education system of Ukraine. *Eduweb*, 17(1), 42–51. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.01.5>.
- Lavrysh, Y., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>.
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popova, A., Bohdanov, I., Suchikova, Y. (2023). University without Walls: Experience of Berdyansk State Pedagogical University during the war. *Problems and Perspectives in Management*, 21, 1–11.
- Lucenko, G., Lutsenko, O., Tiulpa, T., Sosnenko, O., Nazarenko, O. (2023). Online-Education and training in higher educational institutions of Ukraine: Challenges and benefits. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100231. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100231>.
- Matviichuk, L., Ferilli, S., Hnedko, N. (2022). Study of the Organization and Implementation of E-Learning in Wartime Inside Ukraine. *Future Internet*, 14(10), 295. <https://doi.org/10.3390/fi14100295>.
- On approval of the Distance Learning System Development Program for 2004–2006, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1494. (2003) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-п#Text> (in Ukrainian).
- On Higher Education. No. 1556–VII. (2018). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (in Ukrainian).
- On preventing the spread of the acute respiratory disease COVID-19 caused by the SARS-CoV-2 coronavirus on the territory of Ukraine, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 211. (2021) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-п#Text> (in Ukrainian).
- On the approval of the Regulation on distance learning, Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 466. (2020) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (in Ukrainian).
- On the approval of the Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032, Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 286-r. (2022) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-п#Text> (in Ukrainian).
- On the establishment of quarantine and the introduction of restrictive anti-epidemic measures in order to prevent the spread of the acute respiratory disease COVID-19 caused by the SARS-CoV-2 coronavirus on the territory

- of Ukraine, Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 1236. (2020) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1236-2020-п#Text> (in Ukrainian).
- On the National Informatization Program, Law of Ukraine No. 74/98-VR. (1998) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вп#Text> (in Ukrainian).
- Osadchyi, V. V., Osadcha, K. P., Eremeev, V. S. (2017). The model of the intelligence system for the analysis of qualifications frameworks of European countries. *International Journal of Computing*, 16(3), 133–142. <https://doi.org/10.47839/ijc.16.3.896>.
- Rashevs'ka, N. V. (2010). Mixed learning as a psychological and pedagogical problem [Zmishane navchannya yak psykholoho-pedahohichna problema]. *Visnyk Cherkas'koho universytetu*, 191. 89–96. (in Ukrainian).
- Recommendations regarding the implementation of mixed education in institutions of vocational pre-higher and higher education. (2020). *Home | Ministry of Education and Science of Ukraine*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf> (in Ukrainian).
- Romanovskiy, O. G., Kvasnyk, O. V., Moroz, V. M., Pidbutska, N. V., Reznik, S. M., Cherkashin, A. I., Shapolova, V. V. (2019). Development factors and directions for improving distance learning in the higher education system of Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, 74(2019), 20–42. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3185>. <http://doi.org/10.33407/itlt.v74i6.3185>.
- Rudenko, Y., Naboka, O., Korolova, L., Kozhukhova, K., Kazakevych, O., Semenikhina, O. (2021). Online Learning with the Eyes of Teachers and Students in Educational Institutions of Ukraine. *TEM Journal*, 922–931. <https://doi.org/10.18421/tem102-55>.
- Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus*, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>.
- Shunevych, B. I. (2009). The development trend of the constituent parts of the distance learning organization [Tendentsiya rozvytku skladovykh chastyn orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya]. *Visnyk Natsional'noho universytetu "L'vivs'ka politekhnika"*, 653, 231–239 (in Ukrainian).
- Shvedun, V., Bulba, V., Bozhko, L., Kucher, L., Kholodok, V., Ihnatiev, O. (2023). Circular Economy in Ukraine on the Way to European Integration: Directions for Sustainable Management during the War and Post-War Recovery.

- Journal of Environmental Management and Tourism*, 14(1), 194. [https://doi.org/10.14505/jemt.v14.1\(65\).19](https://doi.org/10.14505/jemt.v14.1(65).19).
- Slater, M. (2017). Implicit Learning Through Embodiment in Immersive Virtual Reality. In Liu D., Dede C., Huang R., Richards J. (eds), *Virtual, Augmented, and Mixed Realities in Education. Smart Computing and Intelligence*. Springer, https://doi.org/10.1007/978-981-10-5490-7_2.
- Slavko, G., Serhiienko, S., Shmelova, A., & Kovalenko, K. (2022). Problems and Organizational Measures of Implementing and Providing the Distance Electrical Engineering Education at the University Using LMS Moodle in the Conditions of Modern Challenges in Ukraine. *Y 2022 IEEE 4th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/mees58014.2022.10005746>.
- Smirnova-Tribulska, E. N. (2007). *Basics of formation of IT competences of teachers in the field of distance learning. [Osnovy formirovaniya informaticheskikh kompetentnostey uchiteley v oblasti distantsionnogo obucheniya]*. Aylant. (in Ukrainian).
- Spivakovska, E., Osipova, N., Vinnik, M., Tarasich, Y. (2014). Information competence of university students in Ukraine: development status and prospects. In *Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications: 10th International Conference, ICTERI 2014*, Kherson, Ukraine, June 9-12, 2014, 194–216.
- Stadnyk, O. D., Yaremenko, O. V., Moroz, I. O. (2017). Perspectives of distance and mixed learning in the system of continuous education [Perspektyvy dystantsiynoho i zmishanoho navchannya v systemi bezpererвної osvity]. *Zbirnyk naukovykh prats' «Pedahohichni nauky» Khersons'koho derzhavnoho universytetu*, LXXVI(11), 121–126. (in Ukrainian).
- Staker, H., Horn, M. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. Innosight Institute.
- Suchikova, Y. (2023). A year of war. *Science*, 379(6634), 850. <https://doi.org/10.1126/science.caredit.adh2925>.
- Suchikova, Y., Tsybuliak, N. (2023). Universities without walls: global trend v. Ukraine's reality. *Nature*, 614(7948), 413. <https://doi.org/10.1038/d41586-023-00380-y>.
- The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) (2023). About. <https://eadtu.eu/index.php/about>.
- Urbina-Garcia, A. (2020). What do we know about university academics' mental health? A systematic literature review. *Stress and Health*, 36(5), 563–585. <https://doi.org/10.1002/smi.2956>.

- Voloshinov, S., Kruglyk, V., Osadchyi, V., Osadcha, K., Symonenko, S. (2020). Realities and prospects of distance learning at higher education institutions of Ukraine. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 8(1), 1–16. <https://doi.org/10.32919/uesit.2020.01.01>.
- Zagirnyak, M., Lugovyi, V., Talanova, Z., Zagirniak, D. (2022). The Challenge of Optimization of the Electrical and Energy Engineering Higher Education in Ukraine: Regional, Institutional & Level Aspects. *Y 2022 IEEE 4th International Conference on Modern Electrical and Energy System (MEES)*. IEEE. <https://doi.org/10.1109/mees58014.2022.10005694>.





EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Гліб Головченко; Марина Головченко

ORCID ID: 000-003-1734-6430; 0009-0008-8459-9917

ЗМІСТ МЕДІАОСВІТИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США І КАНАДИ

TREŚĆ EDUKACJI MEDIALNEJ W PLACÓWKACH
OŚWIATOWYCH USA I KANADY

CONTENT OF MEDIA EDUCATION IN EDUCATIONAL
INSTITUTIONS IN THE USA AND CANADA

1. Вступ

Кардинальні трансформації сучасного суспільства, зумовлені процесами глобалізації, інформатизації, інтеграції, виявляються вже у всіх сферах діяльності людства: економічній, технологічній, соціальній і, водночас, у викликах, які ще потребують свого вирішення. Епоха цифрового суспільства вимагає від громадян вільного володіння новими навичками для успішного використання можливостей новітньої реальності.

Досвід США і Канади з розвитку медіаосвіти становить значний науковий і практичний інтерес, адже високий рівень демократизації суспільства у кожній з них досягнуто завдяки медіа; ці країни є «піонерами» у розбудові медіаосвіти; інтенсивний розвиток медіаосвіти у формальній і неформальній освіті; об'єднання зусиль державних, громадських організацій, наукових установ, педагогів-ентузіастів у розвитку медіа та інформаційних навичок громадян в обох країнах; світове визнання якості їх медіаосвітнього, навчально-методичного забезпечення; значний досвід

підготовки педагогів-практиків і майбутніх педагогів до впровадження медіаосвіти.

Вивчення дидактичних засад медіаосвіти у формальній освітній системі США і Канади свідчить, що в основі усіх медіаосвітніх програм на рівні школи, на рівні університетів і коледжів закладено такі принципи: усі медіа є конструкціями; вони конструюють реальність; кожна особа сприймає медіаповідомлення по-своєму; медіа є комерційно-орієнтованими; ідеологічними за своїм змістом; мають соціальне і політичне забарвлення; форма і зміст медіа взаємопов'язані; усі мають унікальну естетичну форму. Медіаосвіта у цих країнах має подібну стратегічну мету. Вона полягає в тому, що медіаграмотність має стати фундаментом сучасної освіти. А медіаграмотність є результатом медіаосвітнього процесу, що відбувається у формальній, неформальній та інформальній освіті.

2. Постанова проблеми і визначення мети дослідження

Проблемам медіаосвіти і розвитку інформаційної та медіакомпетентностей приділено значну увагу в документах міжнародних організацій, зокрема резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Трансформація нашого світу: Порядок денний зі сталого розвитку на період до 2030 року» (Transforming our World, 2015; Sustainable Development Goals, 2015); Грюнвальдській декларації з медіаосвіти (Grunewald Declaration on Media Education, 1982); Віденських рекомендацій ЮНЕСКО «Освіта у медіа та цифровій епосі» (Recommendations, 1999); Празькій декларації «Вперед до інформаційно освіченого суспільства» (The Prague Declaration, 2003); Александрійській прокламації з інформаційної грамотності та навчання впродовж життя «Віхи інформаційного суспільства» (The Alexandria Proclamation, 2005); Паризькій декларації «Медіа та інформаційна грамотність у цифровому столітті» (Paris Declaration, 2014); Ризьких рекомендацій з розвитку медійної та інформаційної грамотності в мінливому медіа та інформаційному середовищі (Riga Recommendations, 2016).

ЮНЕСКО розглядає медіаосвіту як окремий напрям освіти, оскільки вона допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві, аналізувати медіаповідомлення та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і поширювати в масмедіа власні медіатексти (Recommendations, 1999).

Усвідомлюючи зростання ролі медіаосвіти у розвитку соціально відповідального суспільства та, керуючись рекомендаціями ЮНЕСКО з розвитку медіа та інформаційної грамотності населення, провідні країни світу активно впроваджують медіаосвіту в освітній процес, набувають важливого досвіду у розвитку медіаосвітніх навичок суб'єктів навчання: учнів, студентів і педагогічного персоналу, підростаючого покоління і дорослих у формальній і неформальній освіті. Вагомими у розвитку медіаосвіти є здобутки США і Канади.

У порівнянні з ними, Україна робить лише перші кроки у цьому напрямі, хоча вже має певні здобутки. Питанням набуття медіа та інформаційної грамотності різними категоріями населення, у тому числі і школярами, студентами приділено увагу у Законах України «Про освіту». (2017), «Про вищу освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), а також у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року, схваленій Указом Президента України 25 червня 2013 р. Президією Національної академії педагогічних наук України схвалено Концепції впровадження медіаосвіти в Україні (2010, 2016). У новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти визначено основні етапи її реалізації до 2025 р. Вітчизняна медіаосвіта активно розвивається науковим, науково-педагогічним, педагогічним персоналом, громадськими організаціями і діячами. Водночас, аналіз медіаосвітньої практики свідчить про консерватизм української системи освіти, яка ще досить повільно реагує на нововведення та реформи, матеріально-технічна база закладів освіти здебільшого не відповідає сучасним вимогам. Недооцінюється значення підходу до відбору і структурування змісту освітніх програм, недостатня увага приділяється медіаосвітній підготовці майбутніх учителів та подальшому медіаосвітньому розвитку педагогічного персоналу.

Викладені вище проблеми об'єктивно зумовлюють необхідність виявлення й творчого вивчення прогресивних і конструктивних ідей американського й канадського досвіду впровадження медіаосвіти в усіх освітніх підсистемах та на всіх її рівнях. Звернення до досвіду США і Канади становить значний науковий і практичний інтерес з огляду на високий рівень демократизації суспільства в обох країнах, досягнутий завдяки медіа; США і Канаду вважають «піонерами» у розбудові медіаосвіти; інтенсивний розвиток медіаосвіти у формальній та неформальній освітніх системах; законодавче забезпечення впровадження медіаосвіти; об'єднання зусиль державних, громадських організацій, наукових установ, педагогів-ентузіастів у розвитку медіа та інформаційних навичок громадян в обох країнах;

світове визнання якості їхнього медіасвітнього навчально-методичного забезпечення; значний досвід підготовки педагогів-практиків і майбутніх педагогів до впровадження медіасвіти.

Мета статті – на основі цілісного міждисциплінарного аналізу дослідити зміст медіасвіти у США і Канаді.

3. Виклад основного матеріалу

Перед педагогами постає важливе завдання – зробити цифрову і медіаграмотність основою сучасної освіти, як у так і поза школою (Hobbs, 2010, s. 52). Лише за таких умов будуть отримані позитивні результати:

- батьки будуть звертати увагу на те, як їхні діти використовують екранні медіа вдома та зможуть збалансовувати їхню діяльність за екраном монітора з іншими формами гри і навчання, щоб водночас захистити і розвивати їх;
- люди різного віку будуть мати внутрішню потребу ставити критичні запитання про автора, мету та його точку зору у кожному повідомленні, незалежно від його виду (політична кампанія, фармацевтична реклама, репортажі, дослідження, думки політиків, відомих людей) та місця розміщення (веб-сайти, новини на передовицях, електронна пошта, блоги тощо);
- педагоги будуть використовувати інструктивні методи для дослідження ролі новин і поточних подій у суспільстві, проводити паралелі з художньою літературою, наукою, охороною здоров'я, історією, «будувати мости» між реальним і шкільним життям, що підтримуватиме прагнення учнів навчатися упродовж життя;
- люди різного віку будуть відповідальними та культурними у своїй комунікативній діяльності, будуть ставитися з пошаною до інших, притримуватися соціальних норм поведінки, що розвиватиме особисту відповідальність за свої вчинки онлайн чи оффлайн;
- основною частиною навчання для учнів стане створення автентичних повідомлень для реальної аудиторії з використанням цифрових засобів, образів, мови, звуку та інтерактивності, що розвиватиме знання і навички, і відкриє силу й ефективність комунікації;
- люди усіх сфер діяльності зможуть досягати поставлених цілей завдяки вмінню шукати, знаходити, ділитися та використовувати інформацію для вирішення проблем, розвиваючи свої здатності доступу, аналізу, оцінки, комунікації та обміну ідеями та

інформацією, беручи активну участь у соціальному житті громад, нації та світу.

Зауважимо, що запропонований R. Hobbs (2010) перелік не вичерпує усієї повноти позитивних здобутків впровадження цифрової та медіаосвіти у педагогічну практику формальної освітньої ланки. Водночас отримання таких результатів уможлиблюється лише завдяки інкорпоруванню принципів медіа освіти у навчальний процес. Розглянемо ті освітні місця у США і Канаді, що належать до формального освітнього середовища, де активно впроваджуються принципи цифрової та медіаосвіти на сучасному етапі, а саме: у школах та закладах вищої освіти.

Технології самі по собі не є «рятівниками» освіти (Hobbs, 2010, s. 51). Мобільні телефони, смартфони, відео ігри, соціальні мережі, інтерактивні дошки чи інтернет автоматично не покращать освіту, власне як і не зробили цього телебачення і радіо. Використання дітьми та молоддю цифрових медіа, не обов'язково роблять їх більш медіаграмотними. На думку R. Hobbs (там само), цифрові новинки подекуди можуть навіть знизити їх успішність у навчанні, оскільки можуть на довгий час відволікти учнів від виконання домашніх завдань і підготовки до занять.

Дослідження, проведені науковцями з університету Дьюк (Duke University), Північна Кароліна, свідчать, що комп'ютери вдома використовуються переважно для розваг. Причому, зазначається, що учні 5–8 класів починають навчатися набагато гірше, відтоді як вдома у них з'являються комп'ютер та інтернет. Вивчення оцінок з читання та математики 150 тис. учнів до і після того, як вдома з'явився комп'ютер, показало, що їхні оцінки значно погіршилися у порівнянні з тими учнями із малозабезпечених сімей, які взагалі не мали комп'ютера вдома (Vigdor, Ladd, 2010). Очевидно, учні школи відволікаються від підготовки шкільних завдань на соціальні мережі, відео з You Tube, онлайн ігри.

У цьому контексті, завдання школи (для її позначення в обох краях використовують скорочення K-12) полягає в тому, щоб навчити підростаюче покоління бути «мудрими споживачами та творцями медіа». Причому, як наголошує президент і засновник американської правозахисної організації Media Literacy Now E. McNeill (2017), усіх видів медіа, а не лише відео, яке учні розміщують в YouTube, чи коли користуються певним довідковим чи інформаційним сайтом у школі. Головне, на його думку, «усіма медіа і постійно».

Незважаючи на те, що нині медіаосвіту сприймають як окрему область педагогічних досліджень, у школі її цілі та завдання реалізуються в навчаль-

них планах і програмах через інші навчальні предмети (Stein, Prewett, s. 131). Причому, не в одну навчальну дисципліну, а одночасно в кілька. Такий підхід було названо науковцем з Техасу А. Ward-Barnes (2010, s. 57) як «across the curriculum», тобто наскрізний через увесь навчальний план.

Проаналізуємо, під час вивчення яких навчальних дисциплін в учнів США і Канади формується цифрова та медіаграмотність.

В обох країнах традиційно склалося, що медіаосвітній розвиток дітей і молоді відбувався у школі на **заняттях із мистецтва мовлення англійською мовою** чи просто **заняттях з англійської мови** (English Language Arts), як результат того, що «учителі англійської мови природно схильні до цифрової та медіаосвіти» (RobbGireco, Hobbs, 2013, s. 27). Вчені вбачають цю схильність у тому, що учителі англійської мови визнають інтереси учнів та використовують медіазасоби та медіаресурси саме для розвитку їхніх навичок критичного мислення через розуміння та створення медіаповідомлень. Крім того, грамотність – це сфера діяльності кожного учителя. М. RobbGireco і R. Hobbs (там само) відзначають, що незважаючи на те, що нині поняття «грамотності» може бути розширене за рахунок включення різних медіа і різних текстів, класичне розуміння терміну акцентується на друкованих носіях. Тому роль учителя англійської мови часто полягає у розвитку та перенесенні навичок критичного мислення з популярних медіазасобів назад до друкованого слова. У цьому процесі простежуються різні поведінкові моделі учителя. Деякі дуже неохоче відмовляються від ролі «мудреця на сцені», коли практикують медіаосвіту. Іншим не подобається витратити на своїх заняттях час на сучасні тексти поп-культури. Вони вважають, що учні могли б ознайомитися із високою літературою, адже окрім уроків англійської мови, вони не матимуть такої можливості. Ще одна група учителів переконана, що навчальні програми перенасичені, тому нерозумно очікувати, що учитель англійської буде використовувати усі види медіатекстів і розвивати усі навички. Попри відсутність єдності у питанні з медіаосвітою, більшість учителів англійської мови інтегрують аспекти медіаосвіти в існуючі навчальні програми.

Аналіз методичної літератури з питання розвитку медіанавичок на заняттях з мистецтва мовлення англійською свідчить, що учителі розвивають у своїх учнів усі складові медіакомпетентності: інформаційну грамотність, критичне мислення, розуміння новин, візуальну і цифрову грамотність, використовуючи різні педагогічні технології. Учні вивчають, як слова, зображення, графіки і звуки впливають на зміст повідомлення та визначають їх особливості.

Загалом, у 50 штатах США у навчальних програмах з вивчення англійської мови певним чином згадується медіаосвіта (Ward-Barnes, 2010, s. 57).

У канадських провінціях, територія яких виходить до Атлантичного океану, питання розвитку медіаграмотності на заняттях з мистецтва мовлення англійською мовою регулюються Фондом освіти в Атлантичних провінціях (Atlantic Province Education Foundation). Методична допомога учителям англійської мови для розвитку медіакомпетентності їхніх учнів надається через онлайн ресурс Media Smarts. Медіакомпетентність формується в межах розвитку загальних мовленнєвих навичок: усне і письмове мовлення, аудіювання, читання, огляд та висловлення своєї думки та інші форми репрезентації інформації (English Language Arts 10–12 Overview).

Узагальнюючи зміст занять з англійської мови в обох країнах, відзначимо схожу рису – розвиток медіакомпетентності учнів школи через розвиток її складових. Інформаційна компетентність формується через розвиток дослідницьких навичок учнів; уміння розуміти новини через читання та письмовий огляд нехудожньої літератури, пошук невідповідностей у написаному і в реальному житті; критичне мислення розвивається через співставлення різних текстів соціальної спрямованості з реальністю; навички комунікації активізуються під час аналізу та обговорення технологій створення фільму; навички продукування медіатекстів розвиваються через створення учнями мультимедійних презентацій своїх проектів, перетворення текстової чи графічної інформації в цифрову; використання різних медіазасобів для створення оповідання та перенесення його на екран. Таким чином, діяльність учителя англійської мови має бути орієнтована на досягнення поставлених у навчальній програмі цілей і відповідність стандартам освіти, а також на задоволення особистих і соціальних інтересів.

Загальноосвітні / соціальні дисципліни (K-12 Social Studies). Включення медіаосвітніх цілей у вивчення соціальних наук відбулося пізніше у порівнянні з вище описаним вивченням англійської мови. Проте переважна більшість учителів соціальних дисциплін, як свідчать результати їх опитування (Tuggle, Sneed, Wulfemeyer, 2000), вважають медіаосвіту найбільш необхідним і належним предметом для проведення занять із соціальних предметів у школі.

Як правило, навчальні програми із загальноосвітніх дисциплін включають розвиток медіакомпетентності у загальні навчальні результати, що відповідає освітнім стандартам і що є аналогічним описаному вище вивченню англійської мови. Однак, зауважимо, що учителі віддають перевагу простому інформуванню учнів про відомі історичні факти і події, не вдаючись

до здійснення критичних досліджень та представлення власної точки зору по них. На думку М. RobbGireco та R. Hobbs (2013, s. 28), така методика більш типова для вищої школи, де студентами проводяться різні соціологічні дослідження (традиційні та з використанням новітніх технологій) і розвиваються медіанавички. У школі в рамках загальноосвітніх дисциплін розвиток інформаційної та медіаграмотності, наприклад, можливий через оцінку джерел та якості інформації під час проведення історичного дослідження; порівняння прав і обов'язків громадян двох країн чи їх культури, пошук схожих і відмінних рис; аналіз ролі особистості в історичному аспекті і на сучасному етапі; пояснення, аналіз та порівняння ефективності різних методів громадського впливу на політику країни, уряд та ін.

У США медіаосвітні навички формуються під час вивчення наступних загальноосвітніх дисциплін: історія, економіка, географія, цивільні науки, політика, культура (Kubeu, 2004). За даними А. Ward-Barnes (2010, s. 57), медіаосвіта через згадані предмети впроваджується у 34 штатах.

Навички розуміння новин і вміння відрізнити недостовірну інформацію набули у США національного значення, особливо у 2016 р., коли сфабрикована інформація під час президентських виборів сприймалася як достовірна. Проблема визначення «фейкових новин» (fake news) поширилася й у школах, оскільки учні на заняттях стикаються із труднощами визначення надійності онлайн інформації. Учасники дослідницької освітньої групи зі Стенфордського університету (Stanford University) з'ясували, що 80% учнів сприймають рекламу, в якій згадуються її спонсори, як «надійне джерело об'єктивної інформації» (Blackburn, 2017). Тому на федеральному рівні було започатковано Стенфордську програму «Civic Online Reasoning» (громадянське міркування онлайн), яка нині реалізується вже у 12 штатах і навчає учнів критеріїв достовірності інформації. Учні школи мають навчитися, як визначати, що є видуманим, а що достовірним, інакше ризикують при підготовці до занять потрапити на сайт, що є зовсім непідходящим для них. Так, назва сайту www.MartinLutherKing.org може ввести в оману школярів, оскільки сприймається як сайт про визначну особистість – Мартіна Лютера Кінга. Натомість, це є сайт расистської організації Stormfront. За даними національної правозахисної медіаосвітньої організації (MLN – Media Literacy Now), шкільні програми з визначення недостовірної інформації, на жаль, були лише у 2-х штатах: Флориді та Огайо. В Огайо нові освітні стандарти включають розвиток медіа та технологічної грамотності, у Флориді – це закон про медіаграмотність, яку називають «бібліотечні медіа». Інші штати сьогодні перебувають у процесі

визначення медіаграмотності як обов'язкової вимоги у шкільній програмі (McNeill, 2017).

У Канаді цифрова та медіаграмотність розвивається в рамках таких широких соціальних категорій: громадянство, право, управління, влада, культурне різноманіття, час, неперервність і зміни, рішення, люди, суспільство та економіка, довкілля (Social Studies, 2017).

Здійснений нами аналіз розвитку цифрової та медіакомпетентностей в рамках вивчення загальноосвітніх предметів у досліджуваних країнах уможливив виокремлення причин, чому їх розвиток є ефективним саме в контексті дисциплін соціального спрямування. Передусім тому, що медіа-засоби можуть достатньо привабливо висвітлювати інформацію про людей, місця і події в художній чи публіцистичній формі. По-друге, засоби масової комунікації формують відношення і думку про історію, уряд і політику (Gerbner, 1999) та формують громадянську позицію учня. Медіаосвіта через загальноосвітні предмети поглиблює розуміння учнями ролі засобів масової комунікації у формуванні та поширенні знань про світ. Також сприяє розвитку аналітичних вмінь і навичок відокремлення видумки від реальних фактів. Крім того, є важливим інструментом вивчення питань демократії, громадянства та політичних процесів у своїх країнах (Stein, Prewett, s. 132).

Порівняння особливостей розвитку медіа та цифрової компетентності у двох країнах дає підстави для висновку про їх схожість, зокрема у переліку навчальних дисциплін соціального спрямування. Інші схожі риси – малочисельність окремих медіаосвітніх програм з соціальних наук і невелика пропозиція для шкільних педагогів підвищити свою кваліфікацію з розвитку медіаосвіти саме в рамках соціальних наук.

Мистецтво (K-12 Arts). Ретроспективний аналіз, дослідження, показав, що розвиток медіаграмотності учнів школи завдячує використанню фільмів на заняттях з мистецтва, починаючи ще з 1960–1970-х рр. Фільми розглядалися як витвори мистецтва, які учні могли проаналізувати й оцінити. Але й нині сучасні медіа вважаються видами мистецтва, які потрібно оцінювати і вивчати (Stein, Prewett, s. 132).

М. RobbGireco та R. Hobbs (2013, s. 28) пояснюють, що учителі мистецтва акцентують свою увагу на розвитку візуальних технік для передачі комунікативного повідомлення через аналіз картин і фотографій з різних історичних періодів, рекламних плакатів, постерів тощо. Учні використовують ці навички для створення власного мистецького твору у різних медіа-носіях, для критичного обговорення етичних проблем, зокрема пов'язаних із копіюванням і запозиченням зображень, технік чи ідей. Зазначимо, що

основним завданням учителя в цьому контексті є дослухатися до думки учнів, зрозуміти, що вони прагнули сказати через свій витвір, тобто самому зрозуміти зміст і навчити їх розуміти медіаповідомлення інших, а не поширювати створене ними серед масової аудиторії.

Оскільки мистецтво приносить насолоду, вважається, що медіаосвіта в рамках занять з мистецтва відіграє позитивну роль і розвиває їх здатність насолоджуватися мистецтвом, цінувати прекрасне, отримувати задоволення від медіапродукції. Недоліком у розвитку цифрової та медіакомпетентності учнів К-12 на заняттях з мистецтва може бути право вибору мистецького витвору, який, насамперед, належить учителю і залежить від його/її вподобань. Те, що дійсно подобається учням, може бути проігнороване учителем, а тому учні не отримають того задоволення, яке могли б отримати від своїх улюблених медіатекстів (Turner, 1998, s. 115).

Охорона здоров'я (K-12 Health Studies). Бажання захистити дітей від широкомасштабного маркетингу нездорових продуктів, таких як алкоголь, тютюн та цукристих продуктів, стало стимулом для впровадження медіаосвіти в шкільні предмети, що відносяться до наук про здоров'я (Carnegie Council, 1995, s. 118). Нині в рамках цих навчальних дисциплін практикується звернення до таких питань, як здоров'я учня, особливостей його/її тіла, статури, самооцінка, ожиріння, розлади під час споживання їжі, гігієна, паління, вживання наркотиків та алкоголю, насильство, секс і ризикова поведінка (RobbGireco, Hobbs, 2013, s. 28). Навчальні програми з охорони здоров'я виходять із загальноприйнятих наукових фактів та загальнолюдських норм про здоровий спосіб життя. Їх мета – сформувати в учнів навички здорового способу життя. Деякі учителі творчо підходять до реалізації поставленої мети і практикують медіаосвітні технології для цього. Наприклад, через проведення досліджень критичного характеру та аналізу їх результатів допомагають учням довести важливість здоров'язберігаючих технік у різних освітніх спільнотах. Часто учні отримують завдання створити медіатекст з використанням різних медіазасобів для підвищення обізнаності шкільного співтовариства про вплив поведінки на проблеми зі здоров'ям.

У 45 штатах США медіаосвіта присутня у навчальних програмах з питань охорони здоров'я (Ward-Barnes, 2010, s. 57).

Технічні / комп'ютерні / інформаційні науки (K-12 Technology Education). Історично склалося так, що на заняттях з інформатики відбувався процес формування в учнів технічних навичок використання комп'ютерної техніки. Натомість, навички критичного мислення залишалися поза

увагою. Проте з розвитком та появою нових засобів масової інформації та комунікації, вимогами нових видів бізнесу, виникненням потреби у більш критичних та досвідчених фахівцях з досить високим рівнем технічних компетентностей, заняття у школі з технічних дисциплін почали включати елементи медіаосвіти з молодіжних медіа, цифрової етики, онлайн безпеки та ін. Разом з тим, на таких заняттях, як правило, рідко спостерігається міждисциплінарний підхід, зокрема зв'язок з історичними предметами, культурологією чи соціальними науками.

У США у Північній Кароліні розвиток медіаграмотності було включено до навчальних планів з інформатики у всіх школах штату ще всередині 1990-х рр. (Hobbs, 1996). На вагомість розвитку не лише технічних навичок на шкільних заняттях з комп'ютерної грамотності вказували й освітні організації США (ISTE, 2000). Вони виступали за інтеграцію змісту й розвитку комп'ютерних навичок, проголошуючи, що комп'ютерні навички не повинні розвиватися в ізоляції. Окремі «комп'ютерні заняття», де відпрацьовується лише технічна сторона, дійсно не допомагають учням навчитися осмислено застосовувати комп'ютерні навички.

Аналіз навчальних програм з технологічних наук в Атлантичних провінціях Канади свідчить, що вже нині в навчальних програмах наявні обов'язкові міждисциплінарні зв'язки між технологічною та медіаосвітою. Технологічна грамотність розглядається як здатність використовувати технологічні системи, технологічні види діяльності і приймати виважені рішення щодо різних технологічних питань (Technology Education K-12). У контексті розвитку цифрової та медіакомпетентностей учні навчаються визначати ризики використання медіазасобів, дізнаються і практикують правила безпеки, розвивають навички управління ризиками (risk management), навчаються визначати кібер-шахрайство, виконувати правила етичної поведінки онлайн, правила комп'ютерної етики щодо авторських прав, соціальної взаємодії, цензури, цитування, плагіату та ін.

Іншою можливістю здобуття учнями медіаосвіти в K-12 є альтернативний підхід, коли необхідні медіаосвітні компетентності формуються під час вивчення окремих навчальних дисциплін з медіаосвіти. Вони можуть називатися по-різному. Один із варіантів це – **журналістика** (K-12 Journalism) чи **медіавиробництво** (K-12 Media Production). В основному, заняття з журналістики проводяться в старших класах школи. Завданням дисципліни є навчити учнів старшої школи готувати шкільну газету, шкільні оголошення по внутрішньому радіо, вести блог новин школи чи сторінку в соціальних мережах, висвітлювати життя школи та місцевої

громади. Педагоги використовують технології, характерні для молодіжних медіазасобів, що допомагає учням відтворювати інтереси та цінності молоді у виробництві нових медіаповідомлень.

Однак, як застерігають дослідники (RobbGireco, Hobbs, 2013, s. 28), у виробничому процесі рідко знаходиться час для критичної рефлексії. Разом з тим, звернення до різноманітних аспектів життя місцевої школи та до її аудиторії через медіавиробництво розвиває міждисциплінарне застосування медіапрактик з різних шкільних предметів, що є безсумнівною перевагою. Учні застосовують отримані знання на практиці, у діяльності, що є затребуваною та актуальною. Крім того, необхідність такої діяльності підкреслюється зверненням до соціальних питань, важливих для молоді.

Потрібно наголосити, що на відміну від інтегрованого підходу, альтернативний не так широко впроваджується в освітній діяльності школи. Проте позитивні зрушення все ж мають місце. Так, у навчальних планах американських шкіл у 2010 р. окремі медіаосвітні курси є лише у 7 штатах (Ward-Barnes, 2010, s. 57).

Таким чином, на рівні К-12 медіаосвіта у формальному освітньому середовищі провадиться або як невід'ємна частина інших навчальних дисциплін, або як окремий навчальний курс.

Описана вище ситуація з медіаосвітою на рівні К-12 спостерігається і на рівні вищої освіти. Однак, подібність на цьому завершується. Медіаосвіта рівня К-12 та коледжу й університету є відмінною.

Незважаючи на прискіпливу увагу до розвитку медіакомпетентностей учнів на рівні К-12, подальший розвиток медіаосвітніх навичок на рівні вищої школи, на думку американського дослідника Н. Schmidt (2012, s. 65) з університету в штаті Пенсильванія, не відбувається взагалі або на нього просто не звертають увагу. Причини такого стану медіаосвіти у вищій школі він вбачає зокрема в міждисциплінарній сутності медіаосвітніх цілей та обмеженій кількості медіаосвітніх програм у коледжах та університетах.

Аналіз навчальних програм і курсів університетів США і Канади свідчить, що дійсно їх перелік є доволі обмеженим. Це підтверджується дослідженнями американських науковців Stuhlman, Silverblatt (2007), Mihailidis (2008), які з'ясували, що лише 65% американських коледжів і університетів США пропонують такі курси. Зауважимо, однак, що це стосується наявності самого терміну «медіаосвіта» у назві навчального курсу. В жодному разі це не означає відсутність у системі вищої школи навчальних дисциплін, в рамках яких провадиться розвиток медіакомпетентностей студентів. Услід за Р. Mihailidis (2008, s. 10), ми вважаємо, що компетентності студентів,

пов'язані з використанням медіазасобів, створення, аналізу медіапродукту, продовжують розвиватися в освітньому процесі у вищій школі. Спроби виміряти програмні результати навчання за переліком навчальних дисциплін у навчальних планах не є об'єктивними. Для отримання більш точної картини стану медіаосвіти у вищих навчальних закладах необхідно, насамперед, здійснення спеціальних прикладних досліджень, наприклад «визначення студентами, до якої міри навчальний курс та його зміст спрямовано на розвиток їхніх медіакомпетентностей» (Schmidt, 2012).

Проте низка науковців США все ж таки підтримують ідею провадження медіаосвіти у вищій школі, включивши спеціальні медіаосвітні курси в навчальні плани. На їх переконання (Cubbage, 2018; Mihailidis, 2008), окремі медіакурси позитивно вплинуть на студентів та їх здатності розуміти та притримуватися основних принципів медіаосвіти і медіавиробництва. Саме окремі медіаосвітні курси у вищій школі стануть тим інструментарієм, завдяки якому студент стане «повністю медіаосвіченим», зможе відповісти, як споживає медіапродукцію та як залучений до її функціонування та виробництва. Зазначимо, що деякі громадські освітні організації також підтримують цю ідею, зокрема Асоціація американських коледжів та університетів (AACU – Association of American Colleges and Universities), Національна асоціація комунікацій (National Communication Association), Акредитаційна рада з освіти в журналістиці та масової комунікації (Accrediting Council for Education in Journalism and Mass Communication).

Зважаючи на «непевний» стан медіаосвіти у вищій школі, відсутність однаковості щодо її провадження як окремого напрямку (Chen, 2007; Kubeu, 2002; Mihailidis, 2008), введення окремої навчальної дисципліни до навчального плану підготовки здобувачів вищої освіти має на увазі виконання комплексного процесу, що йому передують: дослідження її переваг, засідання кафедри, створення проекту нового навчального плану, його обговорення, рецензування, схвалення адміністрацією освітнього закладу, фінансове забезпечення тощо. Крім того, коли має місце зміна навчального плану, необхідна розробка нового навчально-методичного забезпечення і здійснення відповідної підготовки педагогічного персоналу. Враховуючи викладене, введення нового окремого навчального курсу з медіаосвіти, сприятиме вирішенню, принаймні, деяких питань та задоволення потреб щодо повної медіаосвіти студентів і їхніх викладачів, які наразі потребують уваги (Cubbage, 2018, s. 3). На думку дослідниці, проблема медіаосвіти у вищій школі загострюється з кожним днем, роком, поколінням у зв'язку з тим, що цифрові технології, медіаповідомлення, нові медіаплатформи та

медіапродукція стрімко стають складнішими, а проблеми залишаються не вирішеними.

Разом з тим існує й протилежна думка, що кафедри та педагоги, які задіяні в медіаосвітній діяльності у вищій школі, все ж таки управляють програмами медіаосвіти і певним чином змінюють їх на потребу цифрового довкілля, що динамічно розширюється (Fry, 2018, s. 78). Це проявляється у включенні до існуючих навчальних планів цифрових, мультимедійних чи «нових» медійних курсів. Однак, такі зміни не є кардинальними. Причиною відсутності цілісного підходу до медіаосвіти у вищій школі, ймовірно, є деякий супротив керівництва. Як зазначає К. Fry (2018, s. 79), керівники кафедр і факультетів вважають за краще притримуватися старих, традиційних моделей медіаосвіти, тому що вони знайомі та безпечні. Тому дослідниця пропонує розглядати цифрові медіа та все, що пов'язане з ними, як своєрідне «цифрове середовище», в якому для безпечного проживання та функціонування необхідно здобути повну медіаосвіту, результатами якої є розвинені критичні навички та навички виробництва медіапродукту. Причому така освіта потрібна усім студентам, а не лише тим, чия професія стосується медіазасобів.

Прогресивно налаштовані науковці та педагоги у США вважають, що вища освіта має відігравати вирішальну роль у розвитку цифрової та медіакомпетентностей сучасної людини, оскільки саме коледж та університет формують здатність до аналітичного мислення та усвідомлення себе як глобального громадянина (Cubbage, 2018; Fry 2018; Butler, Fuentes-Bautista, Scharrer, 2018).

Здійснити аналіз навчальних дисциплін і курсів, в рамках яких здійснюється формування цифрової та медіакомпетентностей у вищій школі, як це було зроблено на рівні початкової, середньої та старшої школи, не уявляється можливим через їх надзвичайну розгалуженість. Натомість, для аналізу доцільно звернутися до цілей медіаосвіти вищої школи.

Як і на рівні школи, завдання медіаосвіти в коледжі та університеті є спільним – розвинути здатність учня чи студента розуміти світ, в якому вони живуть. Однак, на відміну від школи, в університеті завдання медіаосвіти полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Відтак, пріоритетність у принципах провадження медіаосвіти буде різнитися.

Варто згадати, що коледж та університет доволі часто можуть стати останнім освітнім місцем формальної освіти, де можна розвинути ті

компетентності, що відносяться до розуміння і створення медіапродукції, що уможливають активну участь у житті суспільства, у демократичних процесах в медіаепоху (Mihailidis, 2008; Schmidt, 2012).

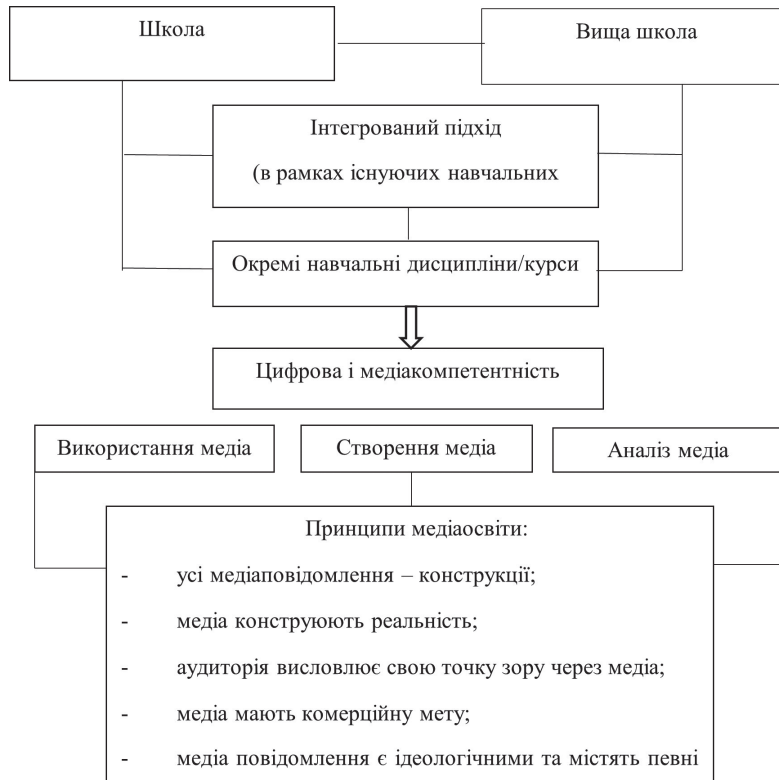
Порівняння процесів формування і розвитку цифрової та медіакомпетентностей на двох рівнях свідчить, що процес більш активний на рівні K-12. Такий висновок підтверджується прикладним дослідженням, виконаним американським вченим Н. Schmidt (2012, 2013), який доводить, що саме у школі звертається більша увага на розвиток медіакомпетентності. Якщо розглядати розвиток медіакомпетентності, як процес, що охоплює три категорії компетентностей: як використовувати медіа, як створювати медіа, як аналізувати медіа (Wulff, 1997), то їх співставлення у школі та у вищій школі дасть об'єктивну картину медіаосвіти на кожному із рівнів. Цілком зрозуміло, що на рівні школи першим двом категоріям приділяється більша увага. Необхідно навчити учнів, як користуватися медіазасобами (відео, веб, комп'ютерні програми) та як створювати власну медіапродукцію (повідомлення, відео-фрагменти, презентації). На відміну від школи, студенти вже володіють згаданими навичками. Проте зауважимо, що ці навички розвинені переважно на базовому рівні, тобто щоденного користування медіатехнологіями, як наприклад, відправлення електронної пошти, завантаження музики чи фільму, спілкування у соціальних мережах тощо. Складніші завдання, як наприклад, створення чи редагування веб сторінки, використання аудіо чи відео редагування в комп'ютерному забезпеченні, чи створення власного блогу, не всім студентам під силу. Науковці відмічають, що досить часто студентів вищої школи переоцінюють в плані їхньої цифрової компетентності, вважаючи, що вони народжені за цифрової доби і змалечку вміють користуватися її перевагами (Hargittai, 2010; Kennedy, Judd, et al., 2007). Однак дослідження Н. Schmidt (2012) демонструють, що більшість студентів коледжів відчувають нестачу навичок використання медіацифрових технологій та їх застосування. Тому подальший розвиток цифрової та медіакомпетентностей, а саме користування та створення медіа, має продовжуватися у вищій школі.

Навичкам медіааналізу у вищій школі приділяється більше уваги, ніж у K-12, що цілком зрозуміло. У вищій школі акцентується розвиток аналітичних умінь студентів. Проте це не означає, що інші дві категорії компетентностей, про які йшла мова вище, повністю ігноруються. Усі три категорії взаємопов'язані. Розвиваючи одну складову, неможливо не розвивати й інші. Відмінність же полягає у мірі розвитку зазначених компетентностей.

Ефективність досягнення завдань медіаосвіти у формальній освітній ланці залежать від того, які принципи лежать в її основі. Основоположні принципи медіаосвіти визначають її теоретичне й концептуальне підґрунтя.

Все викладене вище дає підстави для систематизації шляхів провадження медіаосвіти у формальному освітньому середовищі у досліджуваних країнах (рис. 1).

Рис.1. Медіаосвіта у формальному освітньому середовищі.



Джерело: систематизовано автором за (Butler, Fuentes-Baustina, Scharrer, 2018; English Language Arts, 2018; Kubey, 2004; Pungente 2018; Social Studies, 2017; Stein, Prewett, 2009; Tuggle, Sneed, Wulfemeyer, 2000).

На рисунку відображено освітні місця, де провадиться медіаосвіта: школа (К-12) та вища школа (коледжі та університети). Медіаосвіта реалізується у двох напрямках: як інтегрований компонент в існуючі навчальні дисципліни/курси чи як окрема навчальна дисципліна/курс.

Головне завдання медіаосвіти – розвиток цифрової та медіакомпетентностей – представлено по центру. Причому, завдання навчити учнів/

студентів використанню та створенню медіа, тяжіють до рівня K-12. А розвиток аналітичних умінь тяжіє до вищої школи.

Ефективна реалізація поставлених завдань перед медіаосвітою у формальному освітньому середовищі можлива лише за умови інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності. Їх перелік подано внизу рисунка як фундамент, без якого уся вибудована система зруйнується.

Таким чином, структура медіаосвіти у формальному освітньому середовищі у США і Канаді подібна, аналогічно змісту та типам медіаосвіти.

4. Висновки

Отже, на початку XXI століття медіаосвіта є ресурсом, що забезпечує розвиток необхідних навичок і вмінь людини. Медіаосвіта у США і Канаді спрямовуються на розвиток особистості, автономної від медіа, яка здатна критично мислити і творчо діяти у медійному середовищі. Звернення до досвіду США і Канади становить значний науковий і практичний інтерес з огляду на високий рівень демократизації суспільства в обох країнах, досягнутий завдяки медіа; США і Канаду вважають «піонерами» у розбудові медіаосвіти; інтенсивний розвиток медіаосвіти у формальній та неформальній освітніх системах; законодавче забезпечення впровадження медіаосвіти; об'єднання зусиль державних, громадських організацій, наукових установ, педагогів-ентузіастів у розвитку медіа та інформаційних навичок громадян в обох країнах; світове визнання якості їхнього медіаосвітнього навчально-методичного забезпечення; значний досвід підготовки педагогів-практиків і майбутніх педагогів до впровадження медіаосвіти.

Динамічний розвиток цифрових технологій розширив смислове наповнення медіаграмотності, під якою розуміється здатність людини критично осмислювати отриману інформацію, вирішувати проблеми, використовувати інформацію у своїх цілях, спілкуватися, використовувати сучасні технології. Нині медіаграмотність охоплює цифрову і медіаосвітню компетентності. Завдання медіаосвіти полягає в підготовці людини до життя в нових цифрово-інформаційних умовах, розвиток її здатності ефективно шукати необхідну інформацію, сприймати, розуміти й оцінювати її, а також успішно і свідомо використовувати її для власних потреб і для потреб суспільства. Її зміст відображає загальні тенденції, спільні для багатьох країн світу, а саме: орієнтація медіаосвіти на цінності людини (читаючи повідомлення, людина осмислює його зміст у контексті своєї системи цінностей та пріоритетів); на споживання (людина розуміє роль медіа у своєму житті та

соціально-економічному житті суспільства); громадянство (через критичне розуміння медіаповідомлень формується життєва позиція людини як активного, відповідального і свідомого громадянина); культура (завдяки медіа людина розуміє свою ідентичність та ідентичність інших націй).

Простежується ще одна світова тенденція: медіаосвіту розглядають як невід'ємну складову освітнього процесу, спрямованого на підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, включаючи традиційні і новітні засоби. Для формування цифрової та медіакомпетентності у формальній освіті в обох країнах медіаосвіта реалізується за двома напрямками: як інтегрований компонент в існуючі навчальні дисципліни/курси чи як окрема навчальна дисципліна/курс; завдання медіаосвіти є подібними для середньої і вищої школи; ці цілі та завдання реалізуються в навчальних планах і програмах через інші навчальні дисципліни.

Глобалізаційно-інтеграційні процеси, що відбуваються у світовому просторі зумовлюють необхідність продовження дослідження прогресивних і конструктивних ідей американського і канадського досвіду медіаосвіти з метою їх творчого і критичного переосмислення і впровадження у вітчизняну медіаосвітню практику.

ABSTRACT: The article compares the content of media education in the USA and Canada, which has revealed similarities in approaches and methods. At the same time, each country has its own peculiarities. Media education in these countries has a similar strategic goal: media literacy is intended to become the foundation of modern education. Even though media education is now perceived as a separate field of pedagogical research, its goals and objectives are implemented in school curricula and programs through other subjects. The analysis of curricula shows that there are already mandatory interdisciplinary links between technology and media education in the curricula. However, some scholars still support the idea of providing media education by including special media education courses in the curricula. They believe that specific media courses will have a positive impact on students and their ability to understand and adhere to the basic principles of media education and media production. As in school, the goal of media education in college and university is to develop a student's ability to understand the world in which they live. However, unlike schools, the task of media education at universities is to develop professionally relevant skills demanded by the labor market, as well as to develop social digital competence, i.e. digital citizenship. The main task of media education is to develop digital and media competencies, and the task of teaching pupils/students to use and create media is more relevant to the K-12 level. And the development of analytical skills tends to be at the higher education level. Effective implementation

of the tasks set for media education in the formal educational environment is possible only if the relevant principles are incorporated into media education activities.

KEYWORDS: media education, media literacy, media competence, media skills, media products, media technologies, media practice, media platform, media analysis, digital environment, digital competence.

АНОТАЦІЯ: Здійснено порівняльний аналіз змісту медіаосвіти у США та Канаді, за результатами якого виявлено особливості та подібність підходів і методик у кожній з країн. Медіаосвіта у досліджуваних країнах має подібну стратегічну мету: медіаграмотність покликана стати фундаментом сучасної освіти. Незважаючи на те, що нині медіаосвіту сприймають як окрему область педагогічних досліджень, у школі її цілі та завдання реалізуються в навчальних планах і програмах через інші навчальні предмети. Аналіз навчальних програм свідчить, що вже нині в навчальних програмах наявні обов'язкові міждисциплінарні зв'язки між технологічною та медіаосвітою. Проте низка науковців все ж таки підтримують ідею провадження медіаосвіти, включивши спеціальні медіаосвітні курси в навчальні плани. На їх переконання, окремі медіакурси позитивно вплинуть на учнів та їх здатності розуміти та притримуватися основних принципів медіаосвіти і медіавиробництва. Як і у школі, завдання медіаосвіти в коледжі та університеті є спільним – розвинути здатність учня чи студента розуміти світ, в якому вони живуть. Однак, на відміну від школи, в університеті завдання медіаосвіти полягає у формуванні професійно значущих навичок, затребуваних ринком праці, а також у розвитку соціальної цифрової компетентності, тобто цифрового громадянства. Головне завдання медіаосвіти – розвиток цифрової та медіакомпетентностей, причому, завдання навчити учнів/студентів використанню та створенню медіа, тяжіють до рівня K-12. Розвиток аналітичних умінь тяжіє до вищої школи. Ефективна реалізація поставлених завдань перед медіаосвітою у формальному освітньому середовищі можлива лише за умови інкорпорування відповідних принципів до медіаосвітньої діяльності.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: медіаосвіта, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіанавички, медіапродукція, медіатехнології, медіапрактика, медіаплатформа, медіааналіз, цифрове середовище, цифрова компетентність.

STRESZCZENIE: W artykule dokonano porównania treści edukacji medialnej w USA i Kanadzie, co ujawniło podobieństwa w podejściach i metodach. Każdy kraj ma swoją specyfikę. Edukacja medialna w tych krajach ma podobny cel strategiczny: umiejętność korzystania z mediów ma stać się podstawą nowoczesnej edukacji. Choć edukacja medialna jest obecnie postrzegana jako odrębna dziedzina badań pedagogicznych, jej cele i zadania realizowane są w szkolnych programach nauczania poprzez inne przedmioty. Z analizy programów nauczania wynika, że w programach nauczania już teraz obowiązkowe są interdyscyplinarne powiązania technologii z edukacją medialną. Część badaczy nadal jednak popiera ideę zapewnienia edukacji medialnej poprzez włączenie do programów nauczania specjalnych zajęć z edukacji medialnej. Wierzą, że konkretne kursy medialne będą miały pozytywny wpływ na uczniów i ich zdolność do zrozumienia i przestrzegania podstawowych zasad edukacji medialnej i produkcji medialnej. Podobnie jak w szkole, celem edukacji medialnej na studiach i uniwersytetach jest rozwinięcie zdolności uczniów do rozumienia świata, w którym

żyją. Jednak w odróżnieniu od szkół, zadaniem edukacji medialnej na uczelniach wyższych jest rozwijanie kompetencji odpowiednich zawodowo, pożądanym na rynku pracy, a także rozwijanie społecznych kompetencji cyfrowych, czyli obywatelstwa cyfrowego. Głównym zadaniem edukacji medialnej jest rozwijanie kompetencji cyfrowych i medialnych, natomiast zadanie nauczania uczniów korzystania i tworzenia mediów jest bardziej adekwatne do poziomu K-12. Rozwój umiejętności analitycznych zwykle następuje na poziomie wykształcenia wyższego. Skuteczna realizacja zadań postawionych przed edukacją medialną w formalnym środowisku edukacyjnym jest możliwa tylko wtedy, gdy w działaniach z zakresu edukacji medialnej zostaną uwzględnione odpowiednie zasady.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja medialna, umiejętność korzystania z mediów, kompetencje medialne, produkty medialne, technologie medialne, praktyka medialna, platforma medialna, środowisko cyfrowe, kompetencje cyfrowe.

Бібліографія

- Blackburn, S. (2017). Getting literal about media literacy in K-12. *District Administration*. <https://www.districtadministration.com/article/getting-literal-about-media-literacy-k12>.
- Butler, A., Fuentes-Bautista, M., Scharrer, E. (2018). Building media literacy in higher education: department approaches, undergraduate certificate, and engaged scholarship. In *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments*. Bowie State University, USA, 153–171. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4059-5.ch009>.
- Carnegie Council on Adolescent Development. (1995). Great transitions: Preparing adolescents for a new century. New York: Carnegie Corporation.
- Chen, W. J. (2007). *The characteristic and experience of the American media literacy education*. <http://cjr.zjol.com.cn/05cjr/system/2007/10/12/008874214.shtml>.
- Cubbage, J. (2018). Media Literacy in Higher Education Environments: an Introduction. In *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments*. Bowie State University, USA, 1–24. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4059-5.ch001>.
- English Language Arts 10–12 Overview. (2018). Media Smarts. Canada's Centre for Digital and Media Literacy. <https://cutt.ly/5kxaSF2>.
- Fry, K. G. (2018). Preparing to be digital: the paradigm shift for media studies and higher education. In *Handbook of Research on Media Literacy in Higher Education Environments*. Bowie State University, USA, 78–89. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-4059-5.ch005>.
- Gerbner, G. (1999). Who tells all the stories? *Peace Review*, 11(1), 9–15.
- Hargittai, E. (2010). Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the Net Generation. *Sociological Inquiry*, 80(1), 21–40.

- Hobbs, R. (2010). *Digital and media literacy: a plan of action. A White Paper on the Digital and Media Literacy. The Aspen Institute Communications and Society Program*. The John S. and James L. Knight Foundation.
- Holovchenko, H. O. (2020). *Mediaosvita u SShA i Kanadi: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Nychkalo, N. H. (Red.). Vyd TOV «Yurka Liubchenko».
- ISTE – International Society for Technology in Education. (2000). *National Educational Technology Standards for Students-Connecting Curriculum and Technology*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Kennedy, G., Krause, K., Judd, T., Churchward, A., Gray, K. (2007). *Digital natives + others = first year students*. Educause. www.caudit.edu.au/educauseaustralasia07/authors.papers/kennedy.ppt.
- Kubey, R. (2002). *Thinking Critically about Media: Schools and Families in Partnership*. Cable in the Classroom.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the development of media education in the US. *Journal of Communication*, 48(1), 58–69.
- McNeill, E. (2017). Let's not let fake news get in the way of comprehensive media literacy education. *Media Literacy Now*. <https://cutt.ly/Wkxsvhd>
- Media Literacy Now: official site*. (2018). <https://medialiteracynow.org/>.
- Mihailidis, P. (2008). Are we speaking the same language? Assessing the state of media literacy in U.S. higher education. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 8(4), 1–14.
- Pungente, J. (2018). *Canada's key concepts of media literacy*. CML – Center for Media Literacy. <http://www.medialit.org/reading-room/canadas-key-concepts-media-literacy>.
- RobbGrieco, M., Hobbs, R. (2013). A field guide to media literacy education in the Unites States. *Working Paper. Media Literacy Lab*, Harrington School of Communication, University of Rhode Island, Kingston RI. www.media-educationlab.com.
- Schmidt, H. (2012). Media Literacy Education at the University Level. *The Journal of Effective Teaching*, 12(1), 64–77.
- Social studies (2017). Media Smarts. Canada's Centre for Digital and Media Literacy. <https://cutt.ly/1kxdhj9>.
- Stein, L., Prewett, A. (2009). Media literacy education in the Social studies: teacher perception and curricular challenges. *Teacher Education Quarterly*, 36(1) 131–148. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ851033.pdf>.
- Stuhlman, L., Silverblatt, A. (2007). *Media Literacy in U.S. Institutions of Higher Education: Survey to Explore the Depth and Breadth of Media Literacy Education*. <http://www.webster.edu/medialiteracy/>.

- Technolohy education K-12. (2018). Media Smarts. Canada's Centre for Digital and Media Literacy. <https://cutt.ly/pkxdSma>.
- Tuggle, C. A., Sneed, D., Wulfemeyer, K. T. (2000). Teaching media studies as high school social science. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), 67–76.
- Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigdor, J., Ladd, H. (2010). *Scaling the digital divide: Home computer technology and student achievement*. http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/events/colloquia/Vigdor_ScalingtheDigitalDivide.pdf.
- Wulff, S. (1997). Media literacy. In W. G. Christ (Ed.). *Media education assessment handbook*. Lawrence Erlbaum Associates.

Lyubov Hutor

ORCID ID: 0000-0002-4685-594X

INTERNATIONALIZATION IN HIGHER EDUCATION OF JAPAN

INTERNACJONALIZACJA W SYSTEMIE
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W JAPONII

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯПОНІЇ

1. Introduction

Globalization and digitalization of education requires establishing new goals and developing strategies for their achievement. Internationalization as a global initiative in the field of higher education is directed at training professionals to address and solve problems spread worldwide. Japanese universities have succeeded in this direction. Their priceless experience in the area of internationalization could have valuable significance for the development and modernization of higher education in Ukraine.

The problem of internationalization in Japan was researched by Japanese researchers from different perspectives. N. Akira, J. Knight, and A. Watanabe (2009) studied internationalization as a prominent future educational direction. J. Breaden (2013) described organisational dynamics of internationalization at Japanese universities. Internationalisation as a part of education policy in Japan was analysed by M Ishikida (2005), F. Reimers (2020), J. Zajda and W. Jacob (2022). Importance of English fluency in the “era of globalization and digitalization” was researched by N. Sakamoto (2021) and P. Seargeant (2011).

Our study aims at defining main achievements concerning internationalization in the context of educational reforms of higher education of Japan and under the conditions of the COVID-19 pandemic.

2. Internationalization as an educational demand of XXI century

At present Japanese research focuses on transforming scientific and educational requirements of population to the demands of XXI century. More than forty years of reforms resulted in significant achievements, declared in “Education Policy in Japan (2018),” (Reimers, 2020). The document states that according to the results of OECD Program for International Student Assessment (PISA), Japan belongs to education quality leaders in the branches of science, mathematics and reading literacy among the developed countries. The following high results are primarily associated with traditional Japanese high level of secondary education, parental interest in comprehensive knowledge of their descendants and state attention to the quality and quantity of education (OECD). Reasonably, the new educational reforms involving internationalization (Jap. *kokusaika*) of education, improvement of educational programs and entry requirements, suggest sustaining the tradition of qualitative secondary education.

The idea of internationalization arose in 1980s as a new educational trend, directed at modernizing and transforming Japan into globally competitive country in the branches of economy and business (Burgess et al., 2004; Seargeant, 2011). The policy of internationalization extended into the educational sector in 2000 s. The most significant programs of that period included the “Japan Exchange and Teaching Programme” (1987), “Japanese with English Abilities” (2003–2008), and «Project for Establishing University Network for Internationalization (2008–2010). The newest programs comprise “Global 30 Project” (2009–2013), “Global Human Resource Development since 2012,” and «Top Global University Project (2014–2023).”

The term “internationalization” in relation to higher education of Japan means direction of academic process to the development in university graduates the series of competencies required for overcoming cultural or linguistic barriers and providing qualitative and competitive professional activity in different countries worldwide, i.e. holding managerial posts and performing managing duties (Breaden, 2013; Rapple, 2013).

In the context of educational reforms, internationalization plays a significant role. It is a relatively new, while rapidly developing direction of higher education in Japan. Ministry of education, culture, science and technology (MEXT) has issued

a set of requirements for implementing internationalization into academic process of higher education institutions. These requirements include the development of competencies and skills, defined as dominant in professional training of future specialists. In addition to specialized professional competencies they include fluency in English, communicative and multicultural skills, ICT-competency, ability to think logically, analytically and critically, and demonstrate problem-solving skills. As the result of current educational reforms, new Japanese curricula are characterized by additional emphasis on English and increased academic load of this subject. Most universities deliver academic material in English even to domestic students (Sakamoto, 2021).

In general, pedagogy of Japan is directed at growing individuals with high level of professionalism and ethical values. This goal is realized by the following factors, namely qualitative and quantitative academic content; deep respect to education, pedagogy and teachers; high demands to pedagogical education; standardization and regulation of curricula and syllabi. Japanese education is highly appreciated worldwide. Qualitative academic process results in high level of social intellect, great working potential of Japanese population, economic and technological success of the country.

Japanese education was traditionally aimed at developing skills in mathematics and science. The following experience influenced significant technological development in the country. However, such approach has a drawback associated with impaired skills of creativity and communication. Due to the increase responsibility and workability, Japanese high and higher school students are known to spend more time preparing for classes compared to other nations which restricts time possibilities for socialization and communication with peers. Thus, contemporary educational system is directed at correction of this drawback (Ishikida, 2005). New educational programs directed at creating and developing media literacy and storytelling skills as well as other communicative training techniques are being systemically implemented at Japanese universities (Gutor, Sodomora, 2023).

Postgraduate school in Japan has also internationalized its educational purposes. Nowadays it trains scientists able to perform qualitative research and adapt their scientific potential in foreign environment, demonstrate and implement their knowledge abroad. Postgraduate education functions independently from higher education in Japan, while it continues and supplements previous professional and academic competencies of future specialists.

Despite many fruitful results of former educational initiatives, Japanese scientists outlined educational problems of XXI century. One of them involves

improper adaptation of secondary education to the requirements of the system of higher education. The Strategy of Educational Development for 2020–2030, created to overcome this challenge included state investments in the processes of additional pedagogical training of teachers, managing board of schools, support in implementation of the new educational plan and increased academic load of educators (Education Policy in Japan, 2018). Since, over 50% of Japanese population enter higher education institutions, pre-university training and preparation for university entry examinations in secondary school are very important.

Former mode of entry university examinations aimed at controlling the level of previously acquired knowledge and did not check the ability to think critically, while this skill was outlined as crucial in terms of internationalization. The newly created Standardized Test for University Admissions organized by Central Board on education since 2021 is directed at controlling both knowledge and skills of critical thinking and statement of point of view. Thus, the new system of examinations corresponds to the social requirements of XXI century, involving the development of individuals with broad worldview, able to influence the solution of socially significant local and global issues (MEXT, 2023).

According to the data of the Institute of International Education, the number of foreign students and the number of Japanese students, sent abroad, improved by twice in the period of 2013–2020. Internationalization of higher education and globalization of educational, social and economic processes resulted in the emergence of global labor networks and the mobility of educational working capital (educators, healthcare professionals, researchers, students). The process of internationalization creates the possibility to study and obtain the degree in high rank university. It undoubtedly has both advantages and disadvantages, as it creates the possibility of “brain flow” to more developed countries. Top world universities encourage foreign highly professional specialists to develop their educational possibilities in order to sustain world top ranking positions, i.e. creating modern competitive academic content, namely development of Massive Online Open Courses (MOOCs) and provision of qualitative academic process.

3. Internationalization under conditions of COVID-19 pandemic

The beginning of COVID-19 era has influenced all spheres of life in Japan, and higher education was not the exception. The main COVID-associated educational problem was characterized as motivation of educators and students to keep and maintain the quality of academic process and its outcomes. The educational crisis occurred worldwide. The report of United Nations defined

COVID-19-associated educational collapse as the global and most significant in the history of educational systems. Approximately 1.6 billion students in over than 190 countries were negatively affected by the pandemic. The process of internationalization almost stopped due to restricted travel possibility, mobility and exchange problems. Thus, the achievement of Education Strategy goals for the period of 2020–2030, primarily involving training professionals to solve global professional problems were complicated due to impaired possibility to study first-hand international experience (Zajda, Jacob, 2022).

The pandemic necessitated urgent reforming of all educational methods in the conditions of online or electronic learning with the aim of continuing qualitative academic process and educational internationalization. As a consequence, the interaction of students and educators was provided by the information and communication technologies (ICT). Japanese secondary education encountered the problem of poor motivation of secondary school students, while in higher education this problem was not significant.

Effectiveness of e-learning in higher education was proved long ago. Nowadays technologies and tools of e-learning are being developed, modernized and improved. Moreover, higher education is able to function under the complicated conditions of COVID-19 pandemic due to intensive application of ICTs in academic process.

Since, higher education in Japan is directed at developing adaptive highly-educated and highly-qualified society, educational process is based on the formation of required professional competencies for solving global problems: terrorism, climate change, environmental issues, world trade, demographic change, world conflicts. At present understanding global challenges is required to think both globally – in the scale of world processes, and locally. The major globally required competencies, forming the basement of modern Japanese curricula, include: ability to except and understand cultural differences; ability to speak, understand and think in foreign languages; profound knowledge and understanding of world history, geography and globalization processes; ability to analyze complex global problems critically and creatively (Le, Billett, 2022).

Prior to the beginning of the pandemic, the skills, forming global cultural competency, were developed by means of learning foreign languages, interpersonal communication of students with foreign native speakers while travelling abroad or in Japan (Akira et al., 2003). Compared with gaining knowledge on foreign cultures from textbooks or other sources of information, the approach of acquiring “first-hand” knowledge provides much deeper understanding of foreign cultures, authenticity of information and its critical analysis, development

of global communicative connections. As it has been already mentioned above, professional training of Japanese specialists for managing activities abroad is the main direction of the MEXT (2023). The target educational outcomes involve developed research and analytical skills, readiness to solve professional and social issues as well as continuous education.

From the perspective of internal internationalization by educating foreigners Japan does not hold the leading position in comparison with other developed countries like the USA, that is the leader in the number for foreign students. There are many Asiatic students in Japan. However, the process of internationalization in this country is primarily associated with “extension of influence in Western countries.” This explains the academic emphasis on learning English at all educational levels, namely: primary, secondary, higher, postgraduate and continuous.

In the period of 2009–2013 Japanese universities intensively developed student mobility with the aim of extending international educational networks. Following received positive results direction of mobility was changed into internationalization of education institutions. Prominent Japanese universities developed their target internationalization strategies for 2023. One of the strategic goals includes entering the rate of 100 top world universities. As of the beginning of 2023 all Japanese universities succeeded with their secondary goals that involve exporting and importing students and educators, international clerkships, intensive learning of English language. Quantitatively the final goal was described as the following: 300 hundred international students enrolled at Japanese universities and 10 Japanese universities included in the list of “Top 100 World Universities” (MEXT, 2016).

The project of the MEXT “Go Global Japan Project» finished in 2016. Its fixed results include increased number of Japanese students abroad with the aim of cultural and scientific extension of Japanese culture and development of English communicative competency evaluated by the results of TOEFL and TOEIC tests.

However, all mentioned above initiatives and programs could not function effectively under the conditions of COVID-19 pandemic. According to recent statistic data a total of 16.2% of Japanese higher education institutions continued in-class academic process, 60.1% – transferred into mixed/hybrid form of education, and 23.8% – switched into e-learning. Despite intensive governmental investments into academic process, the pandemic reflected on the number of international students. Researchers and educators in Japan consider the process of temporary substitution of internationalization modes as crucial. As the development of specific skills like intercultural understanding and critical analysis

of foreign problems is a complicated process, it cannot be accomplished in traditional learning environment due to the lack of “international atmosphere.”

The research of global competencies in terms of traditional learning environment and under the conditions of COVID-19 pandemic (Zajda, Jacob, 2022), performed in 2020 having involved Japanese, South Korean and Taiwan students, defined the improper level of preparation for international professional activities. Japanese students consider the possibilities for real interpersonal communication and use of foreign languages as well as general learning outcomes as impaired. However, the students are eager to search for the alternative options and possibilities for the development of globally required competencies despite the offline or online forms of learning. They exhibited increased interest in functioning of international and global processes.

Distance learning despite its high technological and methodological level required for the provision of academic process, has significant drawbacks in terms of internationalization. They include: the lack or complete absence of real personal interaction, time zone differences, etc. However mentioned disadvantages don not influence the efforts to extend Online International Learning (COIL) programs, enabling cooperation and practical exchange possibilities in virtual environment by the tools of video conferences. Since, this learning method was excepted worldwide and proved its effectiveness, it can be applied for the purposes of internationalization and international academic cooperation. The programs have been functioning at some Japanese universities, namely: Sophia University, Ochanomizu University, and the University of Shizuoka (MEXT, 2023).

Consequently, Japanese educators launched a new direction of so-called “internationalization at home.” It can trigger the significant changes in educational process by virtual participating in foreign projects and involvement of foreigners in organization and participation in internal Japanese programs and conferences. Formal participation of foreign citizens in educational process in Japan will enable developmental possibilities of multicultural competencies and fluency in English of Japanese students.

For the purposes of adaptation to modern requirements of competency-rich professionals and knowledge-rich society, the development of cultural, multicultural and English linguistic competencies is crucially important in Japan and worldwide. Thus, the new experience of ICTs implementation in education can provide improved possibilities for educational internationalization by the combination of traditional offline techniques of international education, real mobility and virtual distance involvement of foreign students and educators in local Japanese academic process at higher education setting.

4. Conclusions

Performed research analyzed and defined Japanese best experience of internationalization in the branch of higher education. Internationalization is characterized as a prominent academic initiative and a new direction of present educational reforms. Despite the complicated academic conditions caused by COVID-19 pandemic, Japanese universities continue their internationalization activities and apply the tools of ICTs to provide communication and cooperation with foreign students and educators. Specific features of educational internationalization in Japan include competitiveness of Japanese higher education and professionals among highly developed countries, and the development of high-level professional skills in future specialists, as well as English fluency, managerial, leading, critical thinking and problem-solving competencies.

Defining the state of internalization in Ukraine and further comparison of both Japanese and Ukrainian experience of educational internationalization can be the directions of future research of the problem.

ABSTRACT: The paper is dedicated to the analysis of various aspects of internationalization in the system of higher education in Japan. The research has defined that internationalization results from modern educational reforms. In higher education it involves training of future professionals to perform leading and managing activities in their professional areas abroad. The target competencies include specialized professional competency, fluency in English, professional communicative and multicultural skills. Developing competency in English language is one of prominent modern academic directions. Most Japanese universities deliver academic content in English. In addition, internationalization in higher education is provided by enrolling foreign students in Japanese universities and by providing travelling possibilities to Japanese students with the aim of acquiring authentic international knowledge and gaining “first-hand” experience. However, these processes are impaired due to the existing situation with the spread of COVID-19 pandemic. Thus, internationalization of academic process is realized by implementing various possibilities of information and communication technologies for developing new direction of “internationalization at home.”

KEYWORDS: internationalization, higher education, educational reforms, COVID-19, Japan.

АНОТАЦІЯ: Праця присвячена аналізу різних аспектів інтернаціоналізації у системі вищої освіти Японії. Виявлено, що інтернаціоналізація є результатом сучасних освітніх реформ. Її зміст у вищій освіті полягає передусім у підготовці майбутніх фахівців до здійснення управлінської професійної діяльності в інших країнах світу. Основними компетентностями здобувачів освіти визначено фахово-орієнтовану, англійську комунікативну, культурологічну та проєктувальну. Важливе місце під час університетської підготовки займає вивчення

англійської мови. Більшість японських університетів забезпечують освітній процес для японських студентів англійською мовою. Окрім цього, інтернаціоналізація вищої освіти забезпечується шляхом навчання іноземних громадян у Японії та відрядження японських студентів за кордон із метою здобування практики та вивчення автентичного досвіду інших країн. Проте, через поширення пандемії COVID-19 ці процеси утруднені. Таким чином із метою інтернаціоналізації освітнього процесу застосовуються можливості інформаційно-комунікаційних технологій і розвивається напрям «інтернаціоналізації вдома».

КЛЮЧОВІ СЛОВА: інтернаціоналізація, вища освіта, освітні реформи, COVID-19, Японія.

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest analizie różnych aspektów internacjonalizacji w systemie szkolnictwa wyższego w Japonii. W badaniu ustalono, że internacjonalizacja jest efektem współczesnych reform edukacyjnych. W szkolnictwie wyższym obejmuje szkolenie przyszłych specjalistów w zakresie prowadzenia i zarządzania działalnością w swoich obszarach zawodowych za granicą. Docelowe kompetencje obejmują specjalistyczne kompetencje zawodowe, biegłą znajomość języka angielskiego, profesjonalne umiejętności komunikacyjne i wielokulturowe. Rozwijanie kompetencji w zakresie języka angielskiego jest jednym z czołowych współczesnych kierunków akademickich. Większość japońskich uniwersytetów oferuje treści akademickie w języku angielskim. Ponadto umiędzynarodowienie szkolnictwa wyższego zapewnia się poprzez przyjmowanie studentów zagranicznych na japońskie uniwersytety oraz zapewnianie studentom japońskim możliwości podróżowania w celu zdobycia autentycznej wiedzy międzynarodowej i zdobycia doświadczenia „z pierwszej ręki”. Procesy te są jednak zaburzone ze względu na istniejącą sytuację związaną z rozprzestrzenieniem się pandemii COVID-19. Zatem internacjonalizacja procesu akademickiego realizowana jest poprzez wdrażanie różnych możliwości technologii informacyjno-komunikacyjnych dla opracowania nowego kierunku „internacjonalizacji w domu”.

SŁOWA KLUCZOWE: internacjonalizacja, szkolnictwo wyższe, reformy edukacyjne, COVID-19, Japonia.

Bibliography

- Akira, N., Knight, J., Watanabe, A. (2009). The Past, Present, and Future of Internationalization in Japan. *Journal of Studies in International Education*, 13(2), 117–24.
- Breaden, J. (2013). *The Organisational Dynamics of University Reform in Japan: International inside out*. Routledge.
- Burgess, C. et. al. (2010). “The ‘Global 30’ project and Japanese Higher Education Reform: An Example of a ‘Closing In’ or an ‘Opening Up’?” *Globalisation, Societies and Education* 8(4), 461–75. <https://doi.org/10.1080/14767724.2010.537931>.
- Education Policy in Japan. (2018). Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris, p. 15. <https://doi.org/10.1787/9789264302402-en>.

- Hutor, L., Sodomora, P. (2023). Japanese Experience of Communication Training in Ukrainian Higher Medical Education during the COVID-19 Quarantine Period. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 35(1), 149–163. <http://dx.doi.org/10.17951/j.2022.35.1.149-163>.
- Ishikida, M. (2005). Japanese Education in the 21st Century. https://www.usjp.org/jpeducation_en/jpEdSystem_en.html.
- Le, A., Billett, S. (2022). Lifelong learning and adult education in Japan. *Australian Journal of Adult Learning*, 62(1).
- MEXT. (2016). Council for Reform on the System of Articulation of High Schools and Universities. The Final Report by the Council for Reform on the System of Articulation of High Schools and Universities. http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf.
- MEXT. (2023). Outline of higher education system in Japan. <http://www.mext.go.jp/english/news/2001/05/010501.htm>.
- Rappleye, J. (2013). Abenomics and World-Class Higher Education Ambition. *University World News*. <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20131217173311679>.
- Reimers, F. (2020). How Governments Transform the Goals of Education Systems. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/37709/2020_Book_AudaciousEducationPurposes.pdf?sequence=1#page=90.
- Sakamoto, N. (2021). English Language Education Reform and Assistant Language Teachers in Japan. Chapter. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-88400-0_2.
- Sergeant, P. (2011). *English in Japan in the Era of Globalization*. Palgrave Macmillan.
- Zajda, J., Jacob, W. (2022). Discourses of Globalisation and Higher Education Reforms. Emerging Paradigms. Globalisation. *Comparative Education and Policy Research*, 27, 93–113. https://www.researchgate.net/profile/Harrison-Daka/publication/359250341_Neoliberal_Reforms_in_Higher_Education_Trends_Manifestations_and_Implications/links/62386b4c5b303e5c5aaee596/Neoliberal-Reforms-in-Higher-Education-Trends-Manifestations-and-Implications.pdf#page=151.

CZEŚĆ IV

WSPÓŁCZESNY RYNEK PRACY I OŚWIATA, KARIERA ZAWODOWA

ЧАСТИНА IV

СУЧАСНИЙ РИНОК ПРАЦІ Й ОСВІТА, ПРОФЕСІЙНА КАР'ЄРА

PART IV

CONTEMPORARY LABOUR MARKET AND EDUCATION, PROFESSIONAL CAREER



Justyna Bluszcz

ORCID ID: 0000-0002-5112-9424

RODZINA I ŚRODOWISKO PRACY W PROCESIE BUDOWANIA KAPITAŁU KARIERY MŁODYCH DOROSŁYCH I ICH TRANZYCJI ZE SZKOŁY NA RYNEK PRACY. WPROWADZENIE DO BADAŃ

FAMILY AND WORK ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF BUILDING
CAREER CAPITAL OF YOUNG ADULTS AND THEIR TRANSITION
FROM SCHOOL TO THE LABOR MARKET. INTRODUCTION TO RESEARCH

РОДИНА І ВИРОБНИЧЕ СЕРЕДОВИЩЕ У ФОРМУВАННІ
КАР'ЄРНОГО КАПІТАЛУ МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ ТА ЇХ ПЕРЕХІД
ЗІ ШКОЛИ НА РИНОК ПРАЦІ

1. Wprowadzenie

Przejście ze szkoły na rynek pracy jest pierwszym dużym wyzwaniem stojącym na początku kariery młodego człowieka. Zmiana, jakiej wówczas doświadcza obejmuje weryfikację kapitału kompetencyjnego zgromadzonego w trakcie edukacji szkolnej i aktywności pozaszkolnej. Poziom i zakres kompetencji kluczowych, zawodowych i społecznych, ich spersonalizowany profil staje się bowiem w momencie podejmowania aktywności zawodowej jednym z ważniejszych katalizatorów potencjalnego przyszłego sukcesu zawodowego (Duda, Kukła, 2010, s. 46–56). Doświadczając w krótkim czasie jakościowej zmiany organizacji pracy własnej (ze specyfiki zadań szkolnych na specyfikę zadań na stanowisku pracy w przedsiębiorstwie), młodzi dorośli stają w obliczu wyzwań związanych z rozwojem tożsamości zawodowej i znalezieniem odpowiedniego zatrudnienia (zob. Scherer, 2004; Hauziński, 2012, s. 250), a także przejścia przez proces socjalizacji organizacyjnej (Koivisto i in., 2007).

W obecnej sytuacji gospodarczej proces tranzykcji ze szkoły na rynek pracy ma większe znaczenie niż kiedykolwiek wcześniej ze względu na rosnące wymagania dotyczące elastyczności i samodzielnego zarządzania karierą (por. Akkermans i in., 2013), a także dlatego, że światowy kryzys gospodarczy ostatnich lat (pandemia, konflikt w Ukrainie) kolejny raz najbardziej dotknął młodych pracowników (Komisja Europejska, 2023, s. 25–28). Ważnym czynnikiem zwiększającym szansę na płynne wejście na rynek okazuje się zatem proaktywna postawa młodego dorosłego już na etapie jego edukacji zawodowej w szkole ponadpodstawowej, policealnej, czy podczas studiów. W procesie tym niemałą rolę odgrywa otoczenie społeczne, w szczególności rodzina oraz miejsce praktyk zawodowych i pierwszej pracy (stażowej, zarobkowej). Działają one inicjująco i wspierająco na jego aktywność zawodową, a także rozwojowo w odniesieniu do kapitału kariery gromadzonego przez młodego dorosłego.

Opracowanie składa się z dwóch odrębnie publikowanych części. Pierwsza (poniższy tekst) jest teoretycznym wprowadzeniem w podjęte badania wśród młodych dorosłych, druga (kontynuowana jako odrębna publikacja) zawiera prezentację otrzymanych wyników oraz dyskusję w świetle postawionych pytań badawczych. Celem całości opracowania jest przeanalizowanie dwóch kluczowych obszarów wspierających młodych dorosłych w budowaniu ich kapitału kariery: (1) środowiska rodzinnego i jego wspierającej roli oraz (2) środowiska pierwszej pracy młodych dorosłych i jego udziału w rozwijaniu ich kapitału kariery, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego komponentu (kapitał społeczny, kompetencje społeczne).

2. Młodzi dorośli na rynku pracy

Wchodzenie młodych ludzi na rynki pracy różni się w poszczególnych krajach. Na trajektorie kariery młodych ludzi wpływają czynniki kontekstowe, takie jak narodowa charakterystyka systemu edukacji, system zatrudnienia i ogólny stan gospodarki. W wielu krajach europejskich, w tym również w Polsce, młodzi dorośli są kierowani po ukończeniu szkoły podstawowej albo na ścieżkę akademicką w szkole średniej, która koncentruje się na przygotowaniu do podjęcia studiów wyższych, albo na ścieżkę kształcenia na poziomie szkoły średniej zawodowej, gdzie nacisk kładzie się na naukę bardziej praktyczną i umiejętności specyficzne dla danej pracy w określonej dziedzinie zawodowej. Wiele krajów UE oferuje głównie kształcenie na poziomie średnim ogólnokształcącym, przy czym kształcenie zawodowe odbywa się przede wszystkim w miejscu pracy (zob. OECD, 2023).

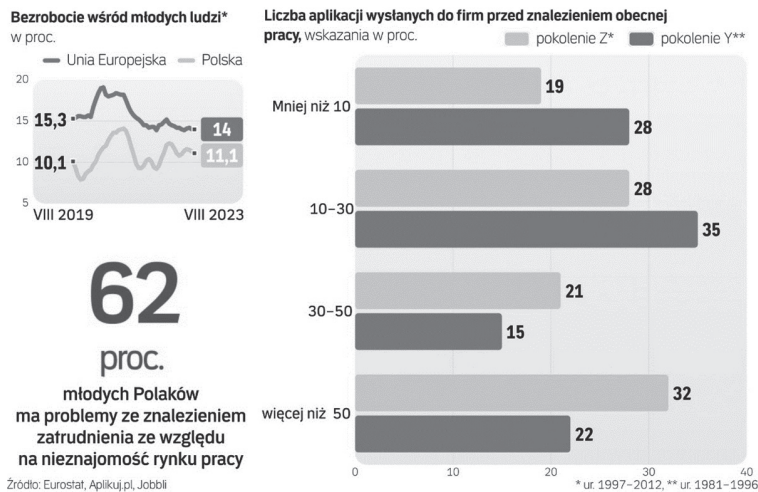
Dobrej jakości programy kształcenia i szkolenia zawodowego w odniesieniu do osób uczących się skutkują większą integracją na rynku pracy i w konsekwencji

przyczyniają się do otwierania się atrakcyjnych ścieżek ich dalszego rozwoju osobistego i zawodowego. Jednak jakość i znaczenie programów kształcenia i szkolenia zawodowego znacznie się różnią w poszczególnych krajach. Według raportu OECD (2023), w niektórych krajach połowa wszystkich młodych dorosłych (w wieku 25–34 lat) legitymuje się kwalifikacjami zawodowymi jako najwyższym poziomem wykształcenia, podczas gdy w innych krajach odsetek ten jest niski i jednocyfrowy. W Polsce nabyte kwalifikacje zawodowe traktowane jako najwyższy poziom swoich osiągnięć deklaruje 39% osób w wieku 25–34 lat: 36% na poziomie szkoły średniej II stopnia i 3% na poziomie policealnym i nie wyższym (OECD, 2023, tbl. A1.3). Jeśli chodzi o osoby z wyższym wykształceniem to wśród europejskiej ludności w wieku produkcyjnym ich liczba stale rośnie. Średnio w całej OECD osoby z wyższym wykształceniem notują na rynku pracy podobny udział procentowy, jak osoby z wykształceniem średnim II stopnia lub studiami policealnymi wśród osób w wieku 25–64 lat. W Polsce 34% osób w wieku 25–64 lat ma wykształcenie wyższe, co stanowi mniejszy odsetek niż w przypadku osób z wykształceniem średnim II stopnia lub policealnym (60%) (tamże).

Profil funkcjonowania instytucji edukacyjnych, w których młody dorosły jest głównym podmiotem, wpływa na jego tranzycję ze szkoły na rynek pracy. Stopień i kierunek lokowania uczniów na różnych ścieżkach edukacyjnych sprzężone są ze specyfiką systemu edukacji w obszarze szkolnictwa zawodowego, w szczególności dopasowaniem profili zawodowych do zapotrzebowania rynku pracy na określone kompetencje. Jednym z głównych kryteriów adaptacyjnego przejścia na rynek pracy jest osiągnięcie zatrudnienia. Absolwenci szkół zawodowych to grupa, którą najbardziej dotyka niepewność w obszarze uzyskania stabilnego zatrudnienia zgodnego z kwalifikacjami zawodowymi. Wiąże się to najczęściej ze stosunkowo krótkim czasem praktyki zawodowej i nie zawsze potwierdzonym (w dokumentacji pracy) doświadczeniem na realnym stanowisku pracy. Dlatego w odniesieniu do stanu aktywności zawodowej pracowników na rynku pracy (w tym młodych dorosłych) wskaźniki bezrobocia są często stosowanym kryterium diagnostycznym. Z danych Eurostatu wynika, że w maju 2023 r. ogólne bezrobocie w Unii Europejskiej wynosiło 6,5% i na przestrzeni ostatnich 4 lat było jednym z najniżej notowanych wskaźników, mimo postpandemicznych zawirowań gospodarczych oraz konfliktu zbrojnego w Ukrainie. W odniesieniu do młodych dorosłych odnotowana stopa bezrobocia zarówno w UE, jak i w strefie euro wyniosła 13,9% i była jedynie o 0,1 punktu procentowego wyższa od rejestrowanego w poprzednich miesiącach (Eurostat, 2023, tbs. 1, 2). W tym samym czasie w Polsce stopa bezrobocia wśród młodych dorosłych wyniosła 10,3% (spadek o 0,1 p.p. m/m), co lokowało nasz kraj w drugiej piątce krajów europejskich o najniższym wskaźniku bezrobocia w tej

grupie uczestników rynku pracy (PARP, 2023, s. 10). Stopa bezrobocia różni się znacznie w zależności od poziomu wykształcenia i ogólnie wraz z jego wzrostem wskaźnik ten maleje. Dzieje się tak w większości krajów, z wyjątkiem Danii, Luksemburga i Malty, gdzie osoby z wysokim poziomem wykształcenia doświadczają wyższej stopy bezrobocia w porównaniu z osobami o średnim poziomie wykształcenia. W Polsce od kilku lat ta grupa młodych dorosłych (do 24 lat z wyższym wykształceniem) najmniej odczuwa kryzys braku zatrudnienia. W świetle wyników badań Eurostat i GUS wartość procentowa stopy bezrobocia w tej grupie notowana jest poniżej 2% (zob. Eurostat, 2023; GUS, 2023, s. 35). Wynika z tego, że poziom wykształcenia wciąż jest najlepszym zabezpieczeniem przed bezrobociem wśród młodych pracowników w większości krajów UE, w tym również w Polsce. Co zatem sprawia, że ta grupa interesariuszy rynku pracy boryka się z niestabilnością zatrudnienia, z pozyskiwaniem pracy spójnej z nabytymi kwalifikacjami? W świetle wyników badań, zleconych przez niektóre instytucje monitorujące stan rynku pracy (np. Eurostat, Aplikuj.pl, Jobbli), czynnikiem niepowodzeń w uzyskaniu oczekiwanego zatrudnienia przez osoby z pokolenia Y i Z wydaje się być ich niewystarczające rozeznanie rzeczywistego zapotrzebowania rynku pracy na określone kompetencje czy kwalifikacje w kontekście dysponowanym przez nich kapitałem kariery. Stosunkowo wysoka liczba aplikacji wysyłanych do firm przez młodych z pokolenia Z przed znalezieniem ostatecznego zatrudnienia jest jednym z wskaźników nie w pełni adekwatnej samooceny wartości własnego kapitału (kompetencyjnego, społecznego) do zapotrzebowania zgłaszanego przez pracodawców (Rysunek 1).

Rysunek 1. Zestawienie aktywności młodych dorosłych z pokolenia Y i Z w procesie poszukiwania zatrudnienia. Źródło: (Błaszczak, 2023; zob. także Małecki, 2023).



Przytoczone dane w konfrontacji z raportami różnych instytucji rynku pracy (zob. GUS, 2023; PARP, 2023), odnoszącymi się do obserwacji lokalnej sytuacji zatrudnienia, mogą służyć jedynie jako zachęta do głębszej analizy faktycznej aktywności młodych dorosłych na etapie prób lokowania się na rynku pracy w Polsce. Skuteczność w uzyskaniu zatrudnienia wiąże się bowiem z poziomem ekonomicznym danego regionu, w tym jego zdolnością „wchłonięcia” kompetencji najmłodszych pracowników. Dlatego w procesie tranzykcji ze szkoły na rynek pracy warto monitorować występowanie i jakość w szczególności tych składowych kapitału kariery, które odgrywają największą rolę w ułatwianiu młodym dorosłym przygotowanie do adaptacyjnego przejścia na rynek pracy. Jednymi z ważniejszych „aktorów” tranzykcji jest potencjał kompetencji zawodowych, weryfikowany podczas pierwszych doświadczeń pracy jako praktykant czy stażysta oraz kapitał społeczny młodych, gromadzony początkowo w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, a następnie w miejscach kształcenia i praktycznego doskonalenia zawodowego.

3. Kapitał kariery i jego kluczowe komponenty

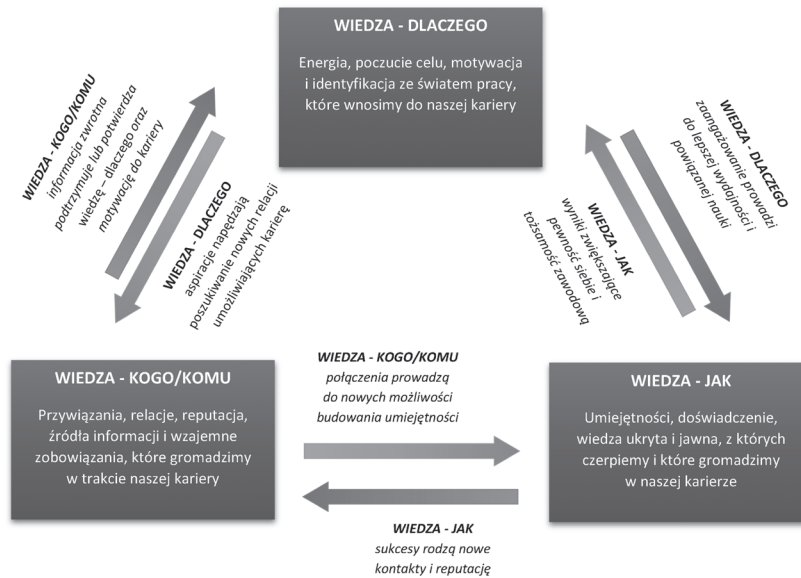
Kariera zawodowa jako konstrukt pojęciowy na stałe wpisała się w proces projektowania przez młodych dorosłych aktywności na rynku pracy. Rozumiana w kategoriach społecznego awansu, konstrukt dualnego (zarówno społecznego, jak i personalnego) niepodlegającego ocenie, czy personalnej własności danej osoby (unikatowy, zindywidualizowany plan całościowego rozwoju) stała się swoistym życiowym projektem ukierunkowanym na osiągnięcie sukcesu i spełnienia zawodowego (Piorunek, 2016, s. 88–90). Kariera bowiem, jak podkreśla Piorunek, „wymaga od jednostki stałego odkrywania i definiowania swoich zasobów w rynkowej grze, której reguły w większości przypadków ustalają na poziomie makrosocjalnym inni jego uczestnicy (...) i ma charakter statycznie niewyznaczalny; nie sposób określić, w jakim jej punkcie znajdzie się jednostka w dystansie wieloletnim, nawet jeśli znamy parametry wyjściowe” (2016, s. 86, por. 2020, s. 21–23). O przewadze konkurencyjnej we wspomnianym punkcie startowym kariery młodej osoby decyduje zatem zgromadzony przez nią kapitał (edukacyjny, kompetencyjny, społeczny), lokujący ją w określonym miejscu i grupie zawodowej, mniej lub bardziej uprzywilejowanej.

Jednym z kluczowych komponentów kapitału kariery, który korzystnie sytuuje młodego dorosłego wkraczającego na rynek pracy jest jego kapitał edukacyjny, będący zagregowanym zbiorem kompetencji kluczowych pozyskanych w trakcie edukacji szkolnej. Zindywidualizowany charakter i zakres

tej składowej kapitału kariery nadawany jest uczniowi we wszystkich wymiarach jego edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej). Ilość nabywanej wiedzy, umiejętności kształtowane dla twórczego działania (a nie wyłącznie odtwórczego), postawy i kompetencje społeczne uwzględniające aktywność w zróżnicowanych społecznie warunkach pracy to – z punktu widzenia jednostki – spersonalizowana inwestycja w przyszłe miejsce na rynku pracy. Realna wartość tej inwestycji ujawnia się dopiero w chwili podjęcia pierwszego zatrudnienia. Przy okazji, w jakości zgromadzonego przezeń kapitału edukacyjnego dostrzec można swoiste odbicie poziomu i kierunku procesu edukacji szkolnej, w którym postulowane jest kształtowanie kompetencji przyszłości jako fundamentu zawodów XXI wieku (por. Kwiatkowski, 2023, s. 62–65, zob. także 2018). Jest to zatem baza, której jakościowo wartościowane zasoby decydują o płynności przebiegu procesu tranzycji ze szkoły na rynek pracy młodego dorosłego. Jednak szansa na satysfakcjonujące zatrudnienie jest wysoka wówczas, gdy edukacyjne zasoby osoby wkraczającej na rynek pracy są dodatkowo wspierane innymi składowymi kapitału kariery, równie ważnymi dla powodzenia przebiegu procesu tranzycji.

Głównym atutem młodego dorosłego w chwili pierwszego podjęcia pracy jest wiedza-dlaczego, a więc energia, poczucie celu, motywacja i identyfikacja z pracą, którą wnosi do swojej kariery. Wiedza ta może się odzwierciedlać między innymi w ambicji uzyskiwania przez młodego pracownika kolejnych szczebli awansu pionowego, aktywności na rzecz osiągnięcia prestiżowej pozycji w firmie (np. jako unikatowy w swojej dziedzinie specjalista) lub w pragnieniu takiego balansowania aktywnością zawodową, by życie osobiste i rodzinne nie zostało zmarginalizowane. Wiedza ta, choć w większości odnosi się do sfery motywacji, okazuje się kluczową dla podjęcia jakiegokolwiek aktywności zawodowej i podlega ciągłemu dookreślaniu. Na jej postać nieustannie oddziałuje „specjalizujące się” doświadczenie zawodowe (know-how) i status społeczno-ekonomiczny osoby aktywnej zawodowo (know-who). Wczesne doświadczenie zawodowe pozwala zgromadzić nowe zasoby kapitałowe (know-how, know-who), mogące mieć zarówno charakter specyficzny dla miejsca pracy, jak i transferowalny (bardziej ogólny) poza granice organizacyjne. Ich wartość – swoista „waluta” – stanowi o atrakcyjności pracownika w kolejnych etapach jego aktywności zawodowej. Badania prowadzone przez Inksona i Artura (2001) uwypukliły komplementarność i synergę wspomnianych kategorii wiedzy, jako filarów komponentów kapitału kariery (rysunek 2).

Rysunek 2. Trzy sposoby poznania i akumulacji kapitału kariery. Źródło: (Inkson, Arthur, 2001)



Wszystkie trzy komponenty działają niezależnie, jednak każda zmiana w karierze (nowy projekt, nowe miejsce pracy, inna lub pokrewna branża) zazwyczaj wiąże się z inwestowaniem co najmniej jednej „waluty”, z szybkimi konsekwencjami dla pozostałych dwóch. Dlatego w odniesieniu do procesu transycji ze szkoły na rynek pracy młodych dorosłych ważną rolę pełnią środowiska przyczyniające się do nadawania kształtu wspomnianym komponentom jego kapitału kariery – dom i miejsce zdobywania doświadczenia zawodowego (praktyki, pierwsza praca).

4. Dom i miejsce pracy jako środowiska współtworzące kapitał kariery młodych

Wpływy rodzinne odgrywają kluczową rolę w procesie transycji ze szkoły na rynek pracy. W pierwszym etapie aktywności zawodowej rodzice zapewniają nastolatkom i młodym dorosłym przede wszystkim wsparcie emocjonalne i motywacyjne, a pozytywne relacje między rodzicami a młodzieżą mogą przyczynić się do lepszego przygotowania do wejścia na rynek pracy (Jakimiuk, 2016, s. 93; Lim, You, 2019). Czynnikiem sprzyjającym procesowi są wykształcenie rodziców i poziom dochodów rodziny. W świetle badań są one bezpośrednio powiązane z szansami adaptacyjnego przejścia młodych dorosłych ze szkoły do pracy (Dziedziczak-Foltyn, Gońda, 2019, s. 69–72). Rodzina w całym okresie dojrzewania

swojego podopiecznego współuczestniczy w formowaniu jego unikalnych cech charakteru, a w wymiarze społecznym jest łącznikiem pomiędzy nim a członkami wielu obszarów życia społecznego. Proces ten ma duże znaczenie zwłaszcza w początkowym etapie pracy zawodowej młodego dorosłego (Malinowska, 2016, s. 284). Środowisko rodzinne odciska bowiem swój ślad między innymi w postawach wobec pracy. Etos pracy najstarszych członków rodziny, odzwierciedlany w danym przykładzie, rzutuje na przyszłe postrzeganie przez dzieci i młodzież pracy własnej i pracy innych. Obraz ten może rezonować w postaci zaangażowania młodych dorosłych zarówno podczas projektowania aktywności zawodowej, jak i późniejszego do niej nastawienia (por. Królicza, 2010).

Kapitał społeczny rodziny rozwijając się w przestrzeni domowej jest uznawany za jedno z najważniejszych i trwałych źródeł kapitału kariery. W jego skład wchodzi interakcje społeczne, wartości i normy współdzielone przez członków rodziny. Kapitał społeczny dzieci jest w większości uzależniony od stopnia, w jakim mogą one korzystać z kapitału społecznego swoich rodziców, a ten bez wątpienia jest pokłosiem ich wykształcenia, statusu zawodowego i społecznego oraz zdolności i umiejętności interpersonalnych. W sytuacji płynnego rozwoju społecznego i zawodowego rodziców obserwowany jest przyrost tego kapitału, a wszelkie sytuacje kryzysowe (konflikty, rozpad struktury, ingerencja z zewnątrz) mogą przyczynić się do jego dewaluacji. Wśród czynników stanowiących zagrożenie dla wartości kapitału społecznego rodziny warto wymienić przedłużające się kryzysy zaanagżowania (fizycznego, psychicznego czy emocjonalnego) między rodzicami a potomstwem oraz dezintegrację rodzinnych reguł i zasad funkcjonowania poszczególnych członków rodziny, wywołaną przez zewnętrzne i/lub wewnętrzne czynniki (Parcel i in., 2010, s. 829–830; zob. także Quick i in., 2021, s. 1429). Bliższe i dalsze społeczne więzi członków rodziny tworzą się również w wyniku wpływu kultury i procesów społecznych, wśród których te o najsilniejszym oddziaływaniu należą do obszaru poglądów i przekonań obyczajowych, politycznych, czy religijnych. Wpływy te mogą być transmitowane w sposób świadomy jak i nieświadomy na postępowanie najmłodszego pokolenia także w miejscu kształtowania kompetencji zawodowych (Malinowska, 2016, s. 284). I tu po raz kolejny wykształcenie rodziców (opiekunów) odgrywa niemałą rolę, dostarczając argumentów do nadawania kierunku warunkom socjalizacji potomstwa, oddziałując na ich ambicje i dążenia życiowe, a nierzadko na wybór ścieżki zawodowej. Wartość kapitału społecznego rodziny to także pochodna jej statusu ekonomicznego. Od różnorodnych zasobów finansowych i dóbr materialnych, które są dostępne dla członków rodziny zależy bowiem poziom życia, dostęp do edukacji umożliwiającej lepsze usytuowanie w strukturze społecznej, do dóbr

kultury i wielu rozwiązań techniki i technologii (por. Dyrda, Zienkiewicz, 2016, s. 200–201). W takich warunkach kapitał społeczny staje się więc kluczowym czynnikiem w działaniach na rzecz zajęcia przez młodego dorosłego korzystnego stanowiska pracy, czy to na etapie praktyk zawodowych czy późniejszego zatrudnienia. W pierwszym etapie aktywizacji zawodowej może on bowiem korzystać z rekomendacji najbliższych oraz ich wizerunku zawodowego utrwalonego wśród znanych rodzinie pracodawców. Jednak o tym, czy owe rekomendacje znajdą potwierdzenie w rzeczywistym działaniu młodego dorosłego, zadecydują jego kompetencje (zawodowe i społeczne) zaprezentowane w zadaniach na stanowisku pracy. Wsparcie młodego absolwenta szkoły zawodowej przez środowisko rodzinne w stawianiu pierwszych kroków na rynku pracy oraz umożliwienie mu skorzystania z profitów zgromadzonego kapitału społecznego może więc znacząco zmniejszyć stres towarzyszący pierwszemu zatrudnieniu.

Podjęcie pracy, zwłaszcza po raz pierwszy, wymaga od nowego pracownika szybkiego odnalezienia się w nieznanym mu warunkach aktywności zawodowej. Początkowy etap w nowym środowisku pracy może mieć duży wpływ na dalsze funkcjonowanie w organizacji, stąd nowo zatrudniony potrzebuje nieco więcej czasu, aby potwierdzić deklarowane podczas rekrutacji kompetencje i stać się dobrze prosperującym pracownikiem. Procesem szybkiego i sprawnego pomagania organizacyjnym nowicjuszom, a także wspierania ich w dostosowywaniu się do aspektów społecznych i norm obowiązujących w przedsiębiorstwie jest onboarding (z ang. on board), czyli proces wprowadzania nowego pracownika w strukturę firmy. Jego realizacja rozgrywa się na czterech poziomach, tzw. 4C (Compliance-Clarification-Culture-Connection). Poziom I obejmuje przedstawienie nowym pracownikom zasad, praw oraz regulacji związanych z polityką organizacji. W skład procedur wchodzi m.in. zasady obiegu dokumentów i zachowania poufności danych. Poziom II odnosi się do zrozumienia nowego miejsca pracy przez pracownika. Na tym poziomie zapoznawany on jest z przypisanymi do stanowiska pracy zadaniami i obowiązkami oraz przechodzi instruktaż wprowadzający (stanowiskowy). Ważnym elementem tego poziomu jest jasne przedstawienie oczekiwań pracodawcy względem pracy nowozatrudnionego. Poziom III dotyczy kultury organizacyjnej firmy, jej niuansów i niepisanych reguł, a więc normy i zasady istniejące w organizacji zarówno na poziomie formalnym jak i nieformalnym. Poziom IV to budowanie kapitału społecznego pracownika w miejscu pracy, wprowadzenie do zespołu i budowanie relacji pomiędzy nową osobą i jej współpracownikami (zob. Bauer, 2010, s. 1–2). Przejście przez wszystkie poziomy to jeden z kluczowych etapów rozwoju pracownika w organizacji i o ile w odniesieniu do osoby wcześniej aktywnej zawodowo etap ten może

przebiegać dość sprawnie, o tyle w przypadku młodego dorosłego podejmującego pierwsze kroki na rynku pracy, wymagać będzie i czasu i zaangażowania dwóch stron relacji jego zatrudnienia. Nowy pracownik musi bowiem zaadaptować się do nowej roli, obowiązków i zadań, współpracowników, przełożonych oraz warunków panujących w firmie. Z kolei przełożony nie może zostawić takiego pracownika samemu sobie, musi mniej lub bardziej formalnie przeprowadzić go przez poziomy onboarding (Żarczyńska-Dobiesz, 2008, s. 13). Jego zakończenie sygnalizowane będzie przez nowego pracownika zachowaniami wskazującymi na identyfikowanie się ze środowiskiem pracy takimi jak: bardziej świadome angażowanie się w nowe zadania, podejmowanie zadań wymagających większej odpowiedzialności zawodowej, włączenie się w społeczność organizacji i oferowanie mu własnego wkładu kompetencji na zasadach dobrowolności i wymienności oraz prezentowanie postaw lojalnościowych wobec zespołu pracowniczego i firmy. Zakończenie wdrażania pracownika na nowym stanowisku może stać się początkiem procesu realnego gromadzenia przez niego kapitału społecznego w miejscu pracy.

Proces budowania tej kategorii kapitału jest integralnie związanym z nabywaniem wiedzy i umiejętności specjalistycznych zawodowych w miejscu pracy, a więc może być traktowany jako komplementarny w gromadzeniu kapitału kariery przez młodego dorosłego (por. Inkson, Arthur, 2001). Kontakty typu „wiedza-kogo/komu” obejmują bowiem nie tylko odpowiednich szefów, współpracowników i podwładnych w tej samej firmie, lecz także klientów firmy, dostawców, konsultantów oraz sieci powiązań z zewnętrznymi specjalistami (ludźmi branży). Ta składowa aktywności młodego dorosłego (nowo zatrudnionego) w organizacji stanowi więc, obok korzyści z tytułu doskonalenia kompetencji zawodowych, wartość dodaną w odniesieniu do zasobów składających się na osobisty kapitał kariery. Kontakty nawiązane w jednym kontekście zatrudnienia często są utrzymywane, gdy pracownik przenosi się do innego kontekstu zawodowego (projektu, stanowiska, działu), a przejścia między nimi są często ułatwiane właśnie przez połączenia sieciowe (kontakty).

Analizując oddziaływanie środowiska pracy w kierunku wzbogacania kapitału kariery młodego dorosłego warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną istotną składową, bez której wszelkie wywieranie wpływu może okazać się nieskuteczne – jest nią osobowość i potencjał kompetencyjny osoby włączonej do zespołu pracowniczego. Działania grupy zachęcające nowicjusza do okazywania otwartości i gotowości do współpracy, z równoczesnym okazaniem mu szacunku i życzliwości uruchamiają nie tylko mechanizmy integracji społecznej, lecz przede wszystkim procesy (samo)uczenia się nowego pracownika. Wzbudzone w ten

sposób postawy przekładają się na jego większą samoskuteczność i szybszy rozwój zawodowy w miejscu pracy (zob. Gregory i in., 2022, cz. 5.2.).

5. Podsumowanie pierwszej części

W procesie tranzycji ze szkoły na rynek pracy poszczególne komponenty kapitału kariery składają się na swoistą wizytówkę przygotowania młodego dorosłego do samodzielnego i odpowiedzialnego zarządzania własną karierą, karierą rozumianą jako projekt życiowy, którego celem ma być spełnienie zawodowe i osobiste w zgodzie z wyznawanymi wartościami. Młody dorosły wkraczając na tę ścieżkę, mimo suwerennie podejmowanych decyzji o kierunku i rodzaju działań, nie jest pozostawiany sam sobie. Wsparcia udzielają mu nieustannie najbliższe środowiska – rodzinne i zawodowe. Będąc ich ważnym członkiem, a zarazem unikatową jednostką jest wyposażony w zasoby (kapitał) umożliwiające mu już na początku kariery zajęcie określonej pozycji na rynku edukacyjnym, a następnie na rynku pracy. Poziom i zakres rozwoju najpierw kluczowych, a następnie specjalistycznych kompetencji (jako elementu kapitału edukacyjnego) zależny jest jednak od indywidualnych cech charakteru i ukształtowanych w środowisku rodzinnym postaw. Dynamikę i efekty tranzycji młodego dorosłego ze szkoły na rynek pracy warunkuje jednak kapitał społeczny własny i najbliższego otoczenia. Analiza źródeł literatury przedmiotu oraz pilotażowe badania własne skłaniają do przyjęcia tezy o synergii kapitału społecznego i edukacyjnego, jako głównego katalizatora kapitału kariery, nadającego jej unikatowy charakter i przebieg.

STRESZCZENIE: Przejście ze szkoły na rynek pracy jest pierwszym dużym wyzwaniem stojącym na początku kariery młodego człowieka. W obecnej sytuacji gospodarczej proces tranzycji ze szkoły na rynek pracy ma większe znaczenie niż kiedykolwiek wcześniej ze względu na rosnące wymagania wobec młodych pracowników dotyczące elastyczności i samodzielnego zarządzania karierą. W procesie tym niemałą rolę odgrywa otoczenie społeczne, w szczególności rodzina oraz miejsce praktyk zawodowych i pierwszej pracy (stażowej, zarobkowej). Niniejszy tekst jest pierwszą częścią z dwóch zaplanowanych. Celem całości opracowania jest przeanalizowanie dwóch kluczowych obszarów wspierających młodych dorosłych w budowaniu ich kapitału kariery: środowiska rodzinnego i jego wspierającej roli oraz środowiska pracy młodych dorosłych i jego udziału w rozwijaniu ich kapitału kariery, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego komponentu (kapitał społeczny, kompetencje społeczne). Pierwsza część opracowania jest nakreśleniem teoretycznego tła podjętych badań wśród młodych dorosłych w większości legitymujących się wyższym wykształceniem, a więc wyznacznikiem zgromadzonego wstępnie kapitału edukacyjnego. Analiza literatury przedmiotu

oraz przygotowane do prezentacji wyniki badań pilotażowych skłaniają do przyjęcia tezy o (wciąż aktualnej) synergii kapitału społecznego i edukacyjnego, jako głównego katalizatora kapitału kariery, nadającego jej unikatowy charakter i przebieg.

SŁOWA KLUCZOWE: tranzycja ze szkoły na rynek pracy, młodzi dorośli, otoczenie społeczne, kapitał kariery, kapitał społeczny, pierwsze miejsce pracy, środowisko rodzinne.

АНОТАЦІЯ: Перехід від школи до ринку праці є першим серйозним викликом, з яким стикається молода людина на початку своєї кар'єри. У нинішніх економічних умовах процес переходу від школи до ринку праці є більш важливим, ніж будь-коли раніше, через зростаючі вимоги до молодих працівників щодо гнучкості та самостійності в управлінні своєю кар'єрою. Не останню роль у цьому процесі відіграє соціальне оточення, зокрема сім'я, місце проходження виробничого навчання та перше робоче місце (стажування, оплачувана робота). Цей текст є першою частиною з двох запланованих. Загальна мета роботи – проаналізувати дві ключові сфери, що підтримують молодих людей у створенні кар'єрного капіталу: сімейне середовище та його підтримуючу роль, а також перше робоче місце та його внесок у розвиток кар'єрного капіталу, з особливим акцентом на соціальну складову (соціальний капітал, соціальна компетентність). У першій частині статті викладено теоретичні передумови дослідження, яке проводилося серед молодих людей, переважно з вищою освітою, а отже, з індикатором початково накопиченого освітнього капіталу. Аналіз літератури на цю тему та результати підготовленого до презентації пілотного дослідження дозволяють прийняти тезу про (все ще актуальну) синергію соціального та освітнього капіталу як головного каталізатора кар'єрного капіталу, що надає йому унікального характеру та перебігу.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: перехід від школи до ринку праці, молодь, соціальне середовище, кар'єрний капітал, соціальний капітал, перше робоче місце, сімейне середовище.

ABSTRACT: The transition from school to the labor market is the first big challenge faced at the beginning of a young person's career. In the current economic situation, the process of transition from school to the labor market is more important than ever before due to the growing demands on young employees regarding flexibility and independent career management. The social environment plays a significant role in this process, in particular the family and the place of professional practice and first job (internship, paid job). This text is the first part of two planned ones. The aim of the entire study is to analyze two key areas supporting young adults in building their career capital: the family environment and its supporting role, and the first job environment of young adults and its participation in developing their career capital, with particular emphasis on the social component (social capital, social competences). The first part of the study outlines the theoretical background of the research undertaken among young adults, most of whom have higher education, which is an indicator of the initially accumulated educational capital. The analysis of the literature on the subject and the results of pilot studies prepared for presentation lead to the adoption of the thesis about the (still valid) synergy of social and educational capital as the main catalyst of career capital, giving it a unique character and course.

KEYWORDS: transition from school to the labor market, young adults, social environment, career capital, social capital, first job, family environment.

Bibliografia

- Akkermans, J., Schaufeli, W. B., Brenninkmeijer, V., Blonk, R. W. B. (2013). The role of career competencies in the Job Demands—Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 356–366. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.011>.
- Bauer, T. N. (2010). *Onboarding New Employees: Maximizing Success*. SHRM Foundation.
- Błaszczak, A. (2023, październik 9). *Młodym ludziom niełatwo jest dziś o dobry debiut na rynku pracy*. Rzeczpospolita. <https://www.rp.pl/rynek-pracy/art39236121-mlodym-ludziom-nielatwo-jest-dzis-o-dobry-debiut-na-ryнку-pracy>.
- Duda, W., Kukla, D. (2010). *Kariera zawodowa wobec postępujących przemian pracy*. Wydawnictwo im. St. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Dyrda, M. J., Zienkiewicz, J. (2016). Wychowanie w rodzinie źródłem kapitału społecznego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(1), 199–220. <https://doi.org/10.17951/j.2016.29.1.199>.
- Dziedziczak-Foltyn, A., Gońda, M. (2019). Instrumentalizacja i kapitalizacja edukacji w postawach wielkomięjskich młodych dorosłych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 15(4), 62–83. <https://doi.org/10.18778/1733-8069.15.4.04>.
- Eurostat. (2023). *Eurostat newsrelease euroindicators. Euro area unemployment (Population and Social Conditions)* [Euro indicators]. Eurostat Press Office. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/17075197/3-30062023-BP-EN.pdf>.
- Gregory, P., Strode, D. E., Sharp, H., Barroca, L. (2022). An onboarding model for integrating newcomers into agile project teams. *Information and Software Technology*, 143, 106792. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2021.106792>.
- GUS. (2023). *Wybrane aspekty rynku pracy w Polsce w 2022 r. (Analizy statystyczne)* [Raport roczny]. GUS. https://stat.gov.pl/download/gfx/portalin-formacyjny/pl/defaultaktualnosci/5818/4/3/1/wybrane_aspekty_rynku_pracy_w_polsce_.pdf.
- Hauziński, A. (2012). Założenia teoretyczne, konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Przejścia z Edukacji Zawodowej do Pracy (PEZP). *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 247–254.
- Inkson, K., Arthur, M. B. (2001). How to be a successful career capitalist. *Organizational Dynamics*, 30(1), 48–61. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616-\(01\)00040-7](https://doi.org/10.1016/S0090-2616-(01)00040-7).
- Jakimiuk, B. (2016). *Młodzież na drodze kariery*. W: W. Poleszak (Red.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji* (s. 85–97). Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji.

- Koivisto, P., Vuori, J., Nykyri, E. (2007). Effects of the School-to-Work Group Method among young people. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 277–296. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.12.001>.
- Komisja Europejska. (2023). *ESAP Observatory | EUROPEAN COMMISSION: Employment and Social Developments in Europe 2023 [Annual Review]*. Komisja Europejska. <https://www.esap.online/observatory/docs>.
- Królica, M. (2010). Wychowanie przez pracę i do pracy w przedszkolu – odkrywanie wartości pracy przez najmłodszych. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 17–18/3–4, Article 17–18/3–4.
- Kwiatkowski, S. M. (2018). Kompetencje przyszłości. W: S. M. Kwiatkowski (Red.), *Kompetencje przyszłości. Obszary: Porozmawiajmy o kompetencjach, Wyzwania współczesnej edukacji, Kompetencje cyfrowe, Kompetencje społeczne nauczycieli* (T. 3, s. 14–27). Wydawnictwo FRSE.
- Kwiatkowski, S. M. (2023). Kompetencyjny model edukacji. Kompetencje jako cel edukacji / efekt kształcenia. W: I. Nowosad, M. J. Szymański (Red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* (Wydanie I, s. 59–67). Impuls.
- Lim, S. A., You, S. (2019). Long-Term Effect of Parents' Support on Adolescents' Career Maturity. *Journal of Career Development*, 46(1), 48–61. <https://doi.org/10.1177/0894845317731866>.
- Malinowska, J. (2016). Rodzina i szkoła jako przestrzenie budowania kapitału społecznego. *Wychowanie w Rodzinie*, 13(1), 279–292.
- Małecki, M. (2023, wrzesień 24). Polska platforma Jobbli wykorzystuje AI do opracowywania rekomendacji ścieżek kariery i pomaga w szukaniu pracy. *MamStartup*. <https://mamstartup.pl/polska-platforma-jobbli-wykorzystuje-ai-do-opracowywania-rekomendacji-sciezek-kariery-i-pomaga-w-szukaniu-pracy/>.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Parcel, T. L., Dufur, M. J., Cornell Zito, R. (2010). Capital at Home and at School: A Review and Synthesis. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 828–846. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00733.x>.
- PARP. (2023). *Rynek pracy, edukacja, kompetencje. Aktualne trendy i wyniki badań (lipiec 2023)* (Rynek pracy, edukacja, kompetencje – raporty miesięczne). Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. <https://www.parp.gov.pl/index.php/component/publications/publication/1977>.
- Piorunek, M. (2016). Kariera według młodych, czyli nowy paradygmat kariery na dysonansowym rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, 38, 83–96. <https://doi.org/10.14746/se.2016.38.6>.

- Piorunek, M. (2020). Bieg życia zawodowego człowieka—Ujęcie diachroniczne (kolaż ilustracji badawczych). W: M. Piorunek, S. M. Kwiatkowski (Red.), *Jednostka, edukacja, organizacja: Wobec przemian rynku pracy* (Wydanie pierwsze, s. 11–28). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Quick, V., Delaney, C., Eck, K., Byrd-Bredbenner, C. (2021). Family Social Capital: Links to Weight-Related and Parenting Behaviors of Mothers with Young Children. *Nutrients*, 13(5), Article 5. <https://doi.org/10.3390/nu13051428>.
- Scherer, S. (2004). Stepping-Stones or Traps?: The Consequences of Labour Market Entry Positions on Future Careers in West Germany, Great Britain and Italy. *Work, Employment and Society*, 18(2), 369–394. <https://doi.org/10.1177/09500172004042774>.
- Żarczyńska-Dobiesz, A. (2008). *Adaptacja nowego pracownika do pracy w przedsiębiorstwie*. Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer Business.



Emilia Palankiewicz-Mitrut

ORCID ID: 0000-0001-7586-3562

VOCATIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF COOPERATION BETWEEN POLISH SCHOOLS AND EMPLOYERS FOLLOWING THE 2017 EDUCATIONAL REFORM

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W KONTEKŚCIE WSPÓŁPRACY POLSKICH
SZKÓŁ Z PRACODAWCAMI PO REFORMIE EDUKACJI W 2017 R.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СПІВПРАЦІ ПОЛЬСЬКИХ ШКІЛ ТА
РОБОТОДАВЦІВ ПІСЛЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ 2017 РОКУ

1. Introduction

Changes in the field of vocational education in Poland are linked to political, economic, social, and cultural transformations that we have been experiencing for over 30 years. The declining interest in learning in vocational schools compared to general secondary schools and technical schools has been a long – standing problem for both the Polish education system and employers (Kozielska, 2019). The contemporary job market requires well-educated workers, especially those with qualifications in a specific profession. Therefore, in implementing vocational education, cooperation between schools and entities shaping vocational skills in conditions similar to the requirements of the job market is extremely important. This is because the perspective on practical vocational learning is always different in school than in a company.

In the job market, there is a shortage of specialized and qualified workers, and modern employers seek professionals who are prepared for rapid and

independent execution of assigned tasks. They should also be ready for continuous transformations resulting from factors such as:

- technological development – technological progress, economic globalization;
- development and dissemination of information technology;
- increased importance of the service sector;
- changing value systems;
- increased level of education and continuous improvement of qualifications;
- frequent changes in the workplace;
- orientation towards change, innovation, and creativity;
- demographic changes (Zajac, 2018).

Increasingly, opinions about the need for modernization of the Polish educational system to align it with market needs can be encountered. Currently, not only theorists associated with labor sciences but also broader social groups are aware that general education and vocational education are two complementary and essential processes for human development that should not be opposed to each other (Szlosek, 2012). Unfortunately, these trends are not yet clearly visible among students facing the choice of an educational and vocational path. This is due to the stereotyping of vocational education, which results in the marginalization of students from vocational schools in social, cultural, and professional dimensions (Osiecka-Chojnacka, 2007). A report presented by the Warsaw Enterprise Institute Foundation indicates that taking corrective actions towards the vocational education system in Poland is a significant challenge because it involves benefits related to Poland's exit from the middle-income trap. The lack of highly qualified technicians and physical workers, resulting from the trend towards higher education, leads to the "overproduction" of university graduates, hindering faster economic development in many countries worldwide (Foundation, 2016). Decisions regarding the choice of an educational path do not take into account the demand for specific professions, and a deficit in labor demand leads to increased unemployment. However, it is positive that there is an increasing recognition of the need to educate specialists whose competencies align with the current economic situation.

2. Participation of employers in vocational training of secondary school students after the 2017 educational reform

Vocational education is linked to the theory of vocational qualifications and competencies obtained by students through the implementation of vocational

education. Learning in the workplace is a form of acquiring professional qualifications, as the place of learning becomes at the same time the place of work (Tynjälä, 2008), while activities specific to a particular business and profession are acquired through imitation. An important premise of vocational education reform is to increase the influence of employers, companies and business organizations on its operation. The benefits that result from the cooperation of students with entrepreneurs are invaluable, as they are better prepared to enter the labor market thanks to the opportunity to serve an internship or apprenticeship at a given company. By making learners more familiar with technologies that are often not kept up with by professional literature or school textbooks, they acquire knowledge and skills that will enable them to obtain their desired profession and begin gainful employment. Undoubtedly, work holds a crucial place in human existence, extending beyond its economic dimensions. In addition to providing a certain standard of living and satisfying the needs of life, it provides an opportunity to realize ambitions and aspirations, giving a sense of social utility, motivating the individual to improve himself and situating him in a certain place in the social structure (Obrycka, Murawska, 2020). It is important for a young person embarking on a career to be aware of the choice of the educational path that preceded it, in accordance with both his interests and predispositions, as well as meeting current economic needs.

Employers are becoming increasingly involved in vocational education provided by secondary schools, retrofitting school laboratories and workshops, organizing internships for teachers of vocational subjects, and approaching schools with proposals to create patronage classes, apprenticeships and internship offers aimed at students (Nowak, Pankiv, 2018). It is worth noting that practical classes held by entrepreneurs are organized by the school in which students pursue vocational training. Regulations on practical vocational training aimed at both students of public secondary schools, i.e. technical schools, first- and second-level industry schools, post-secondary schools, and juvenile workers, are contained in the Law of December 14, 2016 – Education Law (Journal of Laws of 2021, item 1082) and the Regulation of the Minister of National Education of February 22, 2019 on practical vocational training (Journal of Laws, item 391). Practical vocational training may take place at employers or individual farms providing actual working conditions, as well as at vocational training centers, school workshops, school workshops and continuing education institutions (Art. 120 (1) of the A.P.O.). In the case of juvenile workers, defined by the Labor Code as persons between the ages of 15 and 18 (Article 190 par. 1 of the Labor Code), the training is carried out (in the form of practical classes) on the basis of an

agreement between them and the employer, while students undergo practical vocational training in the form of apprenticeships on the basis of an agreement between the school they attend and the employer accepting them for practical vocational training. This agreement specifies, in particular, the manner in which the costs of providing practical vocational training are to be born (Article 120(2) of the A.P.O.) and includes an attached program of the profession taught, relating to the hours of practical classes and apprenticeship, and specifying the knowledge and skills, as well as personal and social competencies acquired by the students.

The agreement concluded between the school and the entity where the practical vocational training takes place regulates:

- the name and address of the entity receiving students for practical vocational training and the place where the training is held;
- the name and address of the school directing students to the practical vocational training;
- the profession in which the practical vocational training will be conducted;
- a list containing the first and last names of the students undergoing practical vocational training, divided into groups;
- the form of practical vocational training: practical classes or apprenticeship, and its scope, and in the case of practical classes held at employers, including under the dual training system – also the number of days per week when practical classes are held at employers;
- the start and end dates of practical vocational training;
- the rights and obligations of the parties to the agreement;
- the manner in which the parties to the agreement bear the costs of implementing practical vocational training, together with a calculation of such costs;
- additional arrangements of the parties to the agreement related to the provision of practical vocational training, including the manner of notification and consideration of requests (Journal of Laws item 391, para. 7.1(2)).

It is important to point out that the school, during the student's practical vocational training, is responsible for the student at all times, as evidenced by the provisions listed below, in which it is noted that the school:

- supervises the implementation of the practical vocational training program;
- cooperates with the entity receiving students for practical vocational training;

- provides insurance for students against accidents;
- accepts practical vocational training instructors and apprenticeship supervisors or appoints practical vocational training teachers, hereinafter referred to as “teachers”, to conduct practical vocational training;
- reimburses students undergoing practical vocational training in localities outside their place of residence and outside the seat of the school, having the possibility of daily return to their place of residence or the seat of the school, the equivalent of the cost of travel by public transportation, taking into account concessions to which students are entitled;
- provides students undergoing practical vocational training in locations outside the school’s headquarters, to which daily commuting is not possible, with free accommodation and care, as well as a lump sum for meals in an amount not lower than 40% of the per diem to which an employee employed in a state or local government unit of the budgetary sphere is entitled for business travel within the country;
- prepares a calculation of the costs incurred by the school for the implementation of practical vocational training, within the framework of the funds allocated by the leading authority (Journal of Laws, item 391, para. 8.1).

As detailed in the Ordinance of the Minister of National Education of February 22, 2019 on practical vocational training, apprenticeships at employers, which are organized throughout the school year (including during the summer holidays), prepare learners to apply and expand the knowledge they have acquired and the professional skills they have acquired in real working conditions (Journal of Laws, item 391, para. 4.1, para. 2), so that students can gain new experience under the guidance of professionals, which will certainly make it easier for them to start their own professional path in the future. Later in this article, two forms of implementation of practical vocational training among students undergoing vocational training are detailed. One of them is dual education, which was introduced into the Polish educational system with the earlier reform of vocational education in 2012, while following the provisions of the 2017 reform, it has been rolled out in trade schools and technical schools, among others. The second form of practical vocational training is student internship, which is a new institution in the Polish vocational education system, addressed to students of first-degree trade schools who are not juvenile workers and students of technical schools. It is carried out on a different basis than vocational training for young employees and allows employers to recruit staff that correspond to the model of a given enterprise.

3. Dual education – a form of cooperation between schools and employers

Dual education, also known as alternate or practical education, is mainly widespread in countries with high productivity, competitiveness and work culture, such as Germany, Austria, Switzerland and the United Kingdom. Due to the fact that the dual system allows a seamless transition from school to active working life, it is chosen by more than half of the students there (Bielawska, 2012). Interest in dual education among young people, is a consequence of its high quality, as well as the resulting good employment prospects. Those pursuing alternate education, can do their apprenticeship at the workplace (Symela, 2016), which boosts students' independence and familiarizes them with the labor market (Kwiatkiewicz, 2006). It is worth noting the so-called "cooperative model" characteristic of dual education, which has been widespread in Denmark and Germany. As part of the alternate learning taking place there, the learner completes the educational material at school, while the second part of it is done at an enterprise, which is often independently chosen by the learner as the place for his apprenticeship. "Collaborative model" is considered the most optimal, as it is characteristic of it that the general knowledge acquired by the learner is controlled by the state, while the supervision of business practice is largely carried out by business organizations (Koudahl, 2010).

Among the advantages of dual education are:

- the formation of competencies among learners that allow them to make informed career choices;
- increase in demand for graduates educated in the dual system on the labor market, as exemplified by Germany and France;
- the development of interactions, or so-called "cooperation networks" between educational institutions and the wider business;
- education that is fully adapted to the requirements of the current labor market;
- reduction of unemployment among young people;
- improving the competitiveness of educational institutions providing dual education (Muhambetaliev, Kasymova, 2016)

In addition to the above-mentioned advantages of alternate education, it is worth noting the multifaceted benefits that the form of education in question provides to the employer and the apprentice. An undeniable gain for the employer is the opportunity to educate the apprentice "from the beginning". The fact is that an apprentice starting an apprenticeship and without experience in a particular industry does not yet have specific knowledge or skills, but he also does not have badly established habits that would hinder his practical training. Another

important point is the lower cost of labor, comparing it to the expenses incurred in hiring workers at market conditions. There is also a reduction in the cost of recruiting the employee, which is referred to as “onboarding” – due to the fact that during the apprenticeship, the employer generally independently verifies the potential of the apprentice. The apprentice, in turn, has the opportunity to pursue apprenticeships with different employers, so that the target choice of the company where he or she will be employed corresponds to his or her subjective requirements, and this certainly has a positive impact on later job performance (Chrzanowski, 2019). In an economic sense, dual education allows for closer cooperation both on the education-business line and on the business-state line, thanks to which various types of joint initiatives are undertaken that go beyond the issue of education itself. An example of such a concept is corporate social responsibility (CSR), which is currently gaining more and more popularity (Ibid.).

Regulations on dual system learning implemented in Poland, contained in the Ordinance of February 22, 2019 (Journal of Laws, item 391), specify the minimum number of hours of classes held in this form of education for each type of school, and provide an opportunity for employers to submit proposals to the directors of educational institutions (with which they cooperate) for curricula, in terms of practical classes. The opportunity for entrepreneurs to co-create curricula by adapting them to current market needs is an important step aimed at bringing Polish dual education closer to the systems prevalent in Western countries, where vocational education is treated as a prestige. This is because it is an opportunity for young people to gain professional qualifications and take up a stable job, allowing them to develop further and live at an appropriately high level.

4. Student internship – facilitating support for students by employers

An important change in vocational education, which was introduced as a result of the 2017 educational reform, is the possibility of student internships for students of lower-level trade schools and technical schools. This institution is regulated in Article 121 a of the Law of December 14, 2016 – Education Law, which stipulates that an internship in actual working conditions, otherwise known as a student internship, is held to facilitate the acquisition of experience and practical skills necessary to perform work in the profession in which students of certain types of schools, who are not juvenile employees, are trained (Article 121 a, paragraph 1, u.p.o). Since serving a pupil internship does not have the nature of employment, the provisions of the labor law do not apply to it – except for certain ones explicitly indicated by the legislator (Nycz, 2020). A student internship, which can be carried

out during the school year, including the summer and winter holidays, fills a gap in the vocational education system, allowing a student to gain experience in the profession in which he or she is studying, while allowing him or her to pursue a course of study, complete an apprenticeship, as well as receive income in the event that the internship contract provides for remuneration (Nowak, 2019). It is worth noting that students undergoing a student internship, may carry out the internship for a remuneration, which is regulated in accordance with the provisions of the Education Law (Article 121 a, paragraphs 6–7, of the Law) – the amount of the monthly monetary benefit may not exceed the amount of the minimum wage, determined under the Law of October 10, 2002 on the minimum wage (Journal of Laws of 2018, item 2177 and 2019, item 1564). Students of trade schools and technical schools (or, in a situation where they are minors, their parents or guardians), enter into a student internship agreement with the employer, referred to in the legislation as a “student internship host entity”, in which are specified:

- parties to the contract;
- the location of the student internship;
- the name and address of the school attended by the student receiving the student internship;
- the profession in the field of which the student internship will be carried out;
- the period of the student internship;
- the amount of the monetary benefit, in the case of a paid student internship (Article 121a, paragraph 15, of the P.P.O.).

When concluding a student internship agreement, attention should be paid to the role of the principal of the school attended by the student. Although the principal is not a party to the contract, since he is neither in the role of recipient nor performer of the benefit, he is responsible for concluding the agreement on the scope of the content of the teaching and the daily and weekly hours of the internship (Article 121a(5) of the A.P.O.). Although the principal is not a party to the agreement, their function is to shape the content of the obligation accordingly, by performing duties of an administrative nature, which, in addition to those mentioned above, include deciding whether to exempt the apprentice covered by the apprenticeship from the obligation to undergo practical vocational training (Art. 121a(4)), notifying the entity accepting the student internship that the individual no longer has the status of a student of the school in question (Article 121a(19)), and receiving information from the employer or parents of the underage student about the termination of the student internship contract (Article 121a(20)).

5. Conclusion

Adapting vocational education to the requirements of the job market, in the context of building a knowledge-based economy, is a necessity. The goal of changes in the field of vocational education, implemented as part of the educational system reform in 2017, was to enhance the quality of education by emphasizing practical vocational preparation for students. Civilizational progress characterizing contemporary times is linked to the constant deepening and complementing of acquired knowledge, aiming to meet the growing demands of the job market and the expectations of entrepreneurs, who are increasingly involved in collaboration with vocational schools and technical institutions. Due to the paramount objective of vocational education to prepare students for functioning in the modern world and acquiring professional qualifications, it should serve as a response to the changing conditions of the job market. In this way, vocational education will not only be a path to theoretical knowledge but also a flexible tool enabling graduates to effectively navigate in a diverse and dynamic professional environment.

ABSTRACT: The goal of the article is to present two forms of practical vocational training for students: dual education and student apprenticeships, which were introduced as a new model of collaboration between schools and employers with the introduction of the 2017 educational system reform. One of the significant points of the education system reform in the field of vocational education is the effort to foster closer cooperation between entrepreneurs and vocational and technical schools. These schools must actively tailor their educational offerings to the evolving needs of the job market and the expectations of employers. Such initiatives allow students to be directed towards acquiring suitable education in line with their vocational preferences and aptitudes, thus providing them with better chances of finding employment in a profession that matches their acquired knowledge and skills in the future.

KEYWORDS: education system reform, vocational education, dual education, student apprenticeship, employers.

АНОТАЦІЯ: Метою цієї статті є представлення двох форм практичної професійної підготовки студентів: дуальної освіти та студентської практики, які як нова модель співпраці між закладами освіти та роботодавцями були запроваджені освітньою реформою 2017 року. Одним із важливих моментів освітньої реформи у сфері професійно-технічної освіти є прагнення до все більш тісної співпраці між підприємцями та закладами професійно-технічної освіти, які повинні адаптувати свою освітню пропозицію до потреб ринку праці та очікувань працедавців. Така діяльність дозволяє зорієнтувати учнів на здобуття відповідної освіти,

відповідно до їхніх професійних уподобань та нахилів, щоб у майбутньому вони мали шанс працевлаштуватися за професією, що відповідає їхнім знанням та набутим навичкам.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: освітня реформа, професійна освіта, дуальна освіта, учнівська практика, роботодавці.

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest prezentacja dwóch form odbywania przez uczniów praktycznej nauki zawodu: kształcenia dualnego oraz stażu uczniowskiego, który jako nowy model współpracy szkół z pracodawcami, został wprowadzony przez reformę systemu oświaty z 2017 roku. Jednym z istotnych punktów reformy systemu edukacji w dziedzinie kształcenia zawodowego jest dążenie do coraz bliższej współpracy między przedsiębiorcami a szkołami branżowymi oraz technicznymi, które muszą dostosowywać ofertę kształcenia do potrzeb rynku pracy oraz oczekiwań przedsiębiorców. Takie działania pozwalają na ukierunkowanie uczniów na zdobycie odpowiedniego wykształcenia, zgodnego z ich zawodowymi preferencjami i predyspozycjami, dzięki czemu w przyszłości będą oni mieli szansę na znalezienie zatrudnienia w zawodzie, odpowiadającego posiadanej wiedzy oraz nabytym umiejętnościom.

SŁOWA KLUCZOWE: reforma systemu oświaty, kształcenie zawodowe, kształcenie dualne, staż uczniowski, pracodawcy.

Bibliography:

- Bielawska, A. (2012). Dualny system kształcenia zawodowego w Polsce na przykładzie rzemiosła. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Ekonomiczne Problemy Usług, (Uwarunkowania rynkowe rozwoju mikro, małych i średnich przedsiębiorstw – MIKROFIRMA 2012)*, 11–20.
- Chrzanowski, M., Zawada, P. (2019). Kształcenie dualne a wymagania współczesnego przemysłu na przykładzie koncernu motoryzacyjnego BorgWarner, oddział w Polsce. In: S. Skrzypek-Ahmed (Red.), *Studia dualne szansą na wdrażanie innowacji i rozwój gospodarki*, (p. 11–24). Wyd. Innovatio Press.
- Fundacja Warsaw Enterprise Institute. (2016). Raport Efektywne szkolnictwo zawodowe, jako kluczowy element nowoczesnej gospodarki, Warszawa 2016, <https://zpp.net.pl/files/manager/file-2789f724291c65a530c5c78a06411cfb.pdf>.
- Koudahl, P. D. (2010). Vocational education and training: dual education and economiccrises. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1900–1905.
- Kozielska, J. (2019). Szkoła branżowa w opałach, rzecz o kondycji szkolnictwa zawodowego w kontekście wyborów edukacyjnych młodzieży, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 20/2019, 105–119.
- Kubiak, K. (2018). Społeczna odpowiedzialność biznesu w kształceniu zawodowym. *Marketing i Rynek*, 11 (CD), 244–255.

- Kwiatkiewicz, A. (2006). Edukacja zawodowa w niemieckim systemie dualnym. *E-mentor*, 1(13), 43–49.
- Muhambetaliev, S. K., Kasymova, A. K. (2016). The introduction of elements of dual education system: Experience, problems, prospects. *Indian Journal of Science and Technology*, 9(47), 1–12.
- Nowak, J. (2019). Nowa reforma oświaty–szansa czy zagrożenie dla rozwoju szkolnictwa zawodowego? *Szkoła-Zawód-Praca*, 17, 26–40.
- Nowak, J., Pankiv, L. (2018). Zmiany na rynku pracy a efektywność kształcenia w Polsce. *Zeszyty Naukowe. Organizacja i Zarządzanie / Politechnika Śląska*, z. 123. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2018.123.22>.
- Nycz, M. A. (2020). Umowa o praktyki absolwenckie i umowa o staż uczniowski– charakter prawny: Contract of traineeship for graduates and contract of traineeship for pupils–legal nature. *Studia Prawnicze*, 2(222), 70–103.
- Obyrcka, M., Murawska, E. (2020). Pedagodzy na rynku pracy w świetle badań losów absolwentów. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 142–159.
- Osiecka-Chojnacka, J. (2007). Szkolnictwo zawodowe wobec problemów rynku pracy, In: E. Karpowicz (red.), *Rynek pracy*. Biuro Analiz Sejmowych.
- Symela, K. (2016). Rozwój dualnego systemu kształcenia w polskiej przestrzeni szkolnictwa zawodowego. *Polityka Społeczna*, 43(9), 10–14.
- Szlosek, F. (2012). Kształcenie zawodowe w Polsce na początku XXI wieku, *Szkoła – Zawód – Praca*, 4, 36–43.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Zajac, B. (2018). Rozwój edukacji zawodowej opartej na współpracy z pracodawcami. *Przedsiębiorczość i Zarządzanie*, 19(8.3), 75–87.

Legal acts:

- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (tekst jednolity: Dz.U. z 2021 r., poz. 1082) (2016).
- Ustawa z dnia 22 listopada 2018 r. o zmianie ustawy – Prawo oświatowe, ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (tekst pierwotny: Dz.U. z 2018 r. poz. 2245) (2018).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (tekst jednolity: Dz. U. z 2020 r. poz. 1320) (2020).
- Ustawa z 10 października 2002 r. o minimalnym wynagrodzeniu za pracę (tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r. poz. 2207) (2002).
- Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz. U. poz. 391) (2019).



Nadiia Tymkiv; Neonila Kryvtsun

ORCID ID: 0000-0002-5598-7717; 0000-0002-3619-0083

INTERNATIONAL PROFESSIONAL COMMUNICATION OF ENGINEERS AS A DIALOGUE OF PROFESSIONAL AND POLYLOGUE OF NATIONAL CULTURES

MIĘDZYNARODOWA KOMUNIKACJA ZAWODOWA INŻYNIERÓW
W DIALOGU ZAWODOWYM I POLILOLOGII KULTUR NARODOWYCH

МІЖНАРОДНА ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАЦІЯ ІНЖЕНЕРІВ
У ДІАЛОЗІ ПРОФЕСІЙНИХ І ПОЛІЛОЗІ НАЦІОНАЛЬНИХ КУЛЬТУР

1. Introduction

The globalization processes throughout the world lead to the constant expansion of international contacts in all spheres of human activities, including education, the main vector of which development is internationalization. Its key condition is the development of intercultural communication skills of both students and university lecturers. After all, in the modern world, the issue of substantiating the creative implementation of unified communication strategies and achieving mutual understanding between different peoples is becoming especially relevant. Accordingly, the significance of intercultural competence involving the ability to carry out personal and professional business communication in a multicultural environment, is increasing.

At the beginning of the 21st century, the processes of intercultural interaction acquired a planetary scale. Under the conditions of the modern information society, globalization, integration and development, the orientation towards the understanding of other cultures in the context of the intercultural paradigm is

deemed as a basic value. At the same time, the achievement of understanding between people is possible only through dialogue (Timkiv, 2020, p. 11). In this regard, the formation of intercultural competence as the ability and willingness to be an effective participant in the dialogue of cultures has been declared a strategic objective of foreign language learning (Criteria for accreditation engineering programs, 2014).

This issue becomes especially relevant in connection with teaching English as the language of international professional communication. Without a doubt, this is a complex, hybrid, multifaceted phenomenon, a “melting pot” of different identities that can manifest in various communication situations: a supervisor, a subordinate, a colleague, a friend, a team member, a person as a person, a representative of an organization, male or female gender, age group, social class, religious denomination, national culture, etc. (Timkiv, 2020, p. 23).

The purpose of our work is to analyze the essence of intercultural communication and intercultural competence in the professional activity of engineers-to-be.

2. Analysis of recent researches and publications

Problems of intercultural communication of future engineers are in the focus of Ukrainian and foreign scientists attention. The notion “intercultural communication” is interdisciplinary and is used by specialists in philosophy, ethnolinguistics, cultural studies, sociology, ethnopsychology, ethnology, pedagogy, etc. This is more significant in the context of training engineers-to-be, it is essential to work in at least four areas, namely: 1) definition of the notion “intercultural communication”, its structure and formation process (M. Antonivska, F. Batsevych, L. Hryshayeva, T. Hrushevyytska, I. Dziuba, P. Donets, V. Yevtukh, V. Manakin, A. Sadokhin, A. Starostenko, S. Ter-Minasova) (Abramovych, Chikarkova, 2013; Batsevych, 2004) theories of intercultural communication (A. Bell, K. Berger, S. Huntington, E. Hirsch, G. Hofstede, S. Dal, F. Trompenaars, E. Hall); 3) peculiarities of intercultural interaction in conjunction with the dialogue of cultures and civilizations (N. Borysko, N. Ishkhanian, R. Milrud, I. Myazova, V. Safonova); 4) intercultural differences, the relationship between culture and communication, their relationship, the role of intercultural communication in the training of foreign language specialists (Ch. Berger, A. Kreber, J.-R. Ladmiral, Yu. Passov, R. Porter) (Myazova, 2008, p. 2).

As we are familiar with the concept of “dialogue of cultures” as a principal philosophical category of the 21st century put forward by V. Bibler. The dialogue

of cultures is a dialogue of “own” and “others”, which can have internal and external manifestations (Bybler, 1989, p. 32), that is, to be direct and indirect. Externally, the dialogue of cultures reveals itself in the form of discourse (oral or written) in the direct communication of individual individuals as the representatives of different cultures. The internal dialogue of cultures occurs in conflict with the elements of another material or spiritual culture and actually takes place in the consciousness of the user of a specific culture, in his inner speech.

While mastering English, there is an objective need to compare Ukrainian and English professional languages and cultures. There is an opportunity to envisage both measures in order to prevent interlinguistic and intercultural interference, as well as the opportunity to make the most of positive adaptation, which arises on the basis of the systems similarity of two cultures and facilitates the process of learning a foreign language.

In this essence, scientific provisions are interesting, according to which the cultural competence of a human being as a phenomenon of consciousness has two fundamental components: intracultural competence, which involves knowledge of the norms, rules and traditions of one’s own cultural community, and intercultural (properly intercultural) – knowledge of general cultural norms, rules and traditions of another cultural community (Antonivska, 2018; Manakin, 2012). Researchers separate intracultural and intercultural components in the foreign language cultural competence of an engineer.

The dialogue of professional cultures is a dialogue of meanings, therefore we consider the main thing in forming the foreign language cultural competence of a future engineer we consider teaching to understand the meanings and the expression of meanings. Language units bring meaning, and in professional communication, the main carriers of special semantic information are terms that are the core of language for special purposes (Samovar, Porter, McDaniel, 2012).

According to the conclusions of modern terminology researchers, the logical content of terminological systems “is the same for all national languages, and the linguistic form – the plan of expression – has a purely national character and depends on word-forming, lexical-semantic, morphological, syntactic, metaphorical and other models of a specific language” (Arasaratnam, Doerfel, 2005, p. 147). Learning through the dialogues of professional cultures facilitates the comparison of terms and concepts that are embodied in the content of the native language terms and the language being studied.

When considering specific cultures, “it is of paramount importance to account for the interweaving of international characteristics and national specificity” (Stanca Măda, Răzvan Săftoiu, 2012, p. 17). That is why an important task of

language education is students' mastery of a system of conceptual knowledge about specific and universal features of cultures that contact and interact.

The connectivity of professional activity means that national professional worldviews have a lot in common, and this is very important for achieving mutual understanding during the dialogue of professional cultures. These "basic values, traits, ways of understanding the world that are found in individual cultures" are called cultural universals (Knapp, 2015, p. 176). This is more significant for professional communication, there is a concept of "professional picture of the world" (Knapp, 2015, p. 182), which consolidates representatives of different countries. The possession of foreign language cultural competence of an engineer implies both knowledge of versatility of English-speaking and Ukrainian-speaking professional cultures of his field, as well as the differences between them.

3. Results

Holding the conceptual and terminological apparatus of the relevant field of knowledge is unequivocally considered the main necessary quality of "speakers (users) of a special language", a sign of professionalism (Timkiv, 2020, p. 24). For engineers who deal with technology, where communicative inaccuracies can lead to technical failures and technological problems with the most serious consequences, normativity and precision applying in practice professional terminology is of particular importance. As regards, the methodology raises the question of the need for systematic study of the language of the specialty, the importance of the linguistic aspect of creating fragments of the scientific picture of the world among students of higher technical education institutions and the formation of their terminological competence is emphasized.

From our viewpoint, it is appropriate to consider terminological competence in the function of the component of foreign language cultural competence of an engineer, where the intracultural component is equated to knowledge of the Ukrainian-language terminology of the field, and the intercultural component is compared to international English-language terminology. We emphasize that for an effective dialogue of professional cultures, it is necessary to compare the professional terms of one language with their equivalents of another.

Terminological competence ensures a specialist with the ability to understand the meaning encoded in the terms of a foreign language professional discourse, to interpret, using terminology competently, foreign texts in the native language, and Ukrainian texts – in a foreign language; create own language blocks in a foreign

language, using terminology as a means of accurate, concise and unambiguous expression of specific professional content.

We are concerned with special thematic competence to be a treat of an engineer's foreign language cultural competence. We look upon it as a complex of linguistic and extra-linguistic knowledge, which ensures mastery at the conceptual and linguistic level of a set of topics of a broad professional focus, as well as skills and abilities to support communication in the context of topics, the set of which is determined taking into account the results of the analysis of the future professional needs of students. While determining the subject of classes in the dialogue of professional cultures, it is also necessary to foresee the intra- and intercultural components of professional topics and to delve into materials related to both engineering cultures – both Ukrainian and foreign.

Therefore, professional cultures can consolidate representatives of different countries and be considered by global professional communities. The English language is a joining factor for the international community of engineers and turns it into a single international linguistic and cultural community that has a collective cognitive space as a set of general linguistic and extralinguistic knowledge that regulates the speech activity and communicative behavior of specialists in the area in situations of international communication.

Mutual understanding of representatives of this community is achieved thanks to the use of a single thesaurus, which constitutes a systematized set of knowledge of professional culture in English, namely: a) special knowledge of the area, b) professionally important background knowledge, which includes knowledge of professional realities and precedent phenomena of a socio-cultural nature, which are valuable in a professional context.

Intercultural communication in professionally-oriented education is considered as knowledge of linguistic features and mechanisms that make it possible to communicate and involve the exchange of ideas, attitudes, moods and feelings in business interaction, being interested in account mentality, value attitudes and behavioral stereotypes. In the performance of these complex tasks, the concept of intercultural competence is fundamental.

Intercultural competence is considered by scientists as communication and behavior that are both effective and appropriate in intercultural interactions, while effectiveness refers to the degree of achievement of a person's goals, and expediency refers to the way and context of achieving these goals (Arasaratnam, 2005, p. 138). The intercultural competence of an engineer implies readiness for a dialogue of cultures in view of the knowledge of one's own and foreign culture, the ability to navigate in time and space of the interlocutor thanks to the use of

different language forms. The presence of dialogue determines the objective need to reevaluate contacts between different socio-cultural communities and their own cultural identity, which are based on the ideas of tolerance, adequate perception of cultural differences and are necessary prerequisites for effective relationships between cultures and mutual understanding between native speakers.

Intercultural competence distinguishes between linguistic, communicative and cultural levels. Linguistic competence means the correct choice of language means, the ability to use existing communicative experience in new situations. Intercultural competence is defined by specific knowledge, skills, and attitudes that sometimes lead to intended or stated outcomes, such as effective and appropriate communication, goal achievement, relationship development, and conflict resolution. In order to overcome misunderstandings during intercultural communication, M. Clyne singles out the norms that must be followed, particularly: 1) the rule of quantity, according to which the statement must comply with the norms of a “foreign” culture; 2) the rule of quality – the expression must comply with the norms of one’s own culture; 3) the rule of modality – do not complicate mutual understanding, observe the rule of preserving interests; 4) the rule of accuracy – avoidance of ambiguity, even if it is necessary to observe the rules of polite etiquette or to preserve the main cultural values (Clyne, 1994, p. 4). Bridging the gap between knowledge and its practical application is the main feature of intercultural competence.

The essence of intercultural competence for future translators regarding the formation of basic, core and peripheral competences involves mutual respect for cultural diversity: inclusiveness and critical awareness; intercultural perspective of knowledge and its analysis; interpretation, transformation and evaluation of cultural texts; effectiveness and expediency of intercultural communication.

Researchers prove that in the process of training specialists in translation activity, it is advisable to consider the correctness of the interpretation of not only specific words and phrases, but also the content of each sentence in the context of the general meaning of the material. At the same time, scientists emphasize the need to take into account the specifics of translation, where there is a difference in the semantic meaning of various cultural terms, and a professionally trained translator must interpret what was said in another language, avoiding inaccuracies, errors and interpreting concepts in the opposite sense (Chen, 2019; Martin, Nakayama, 2017, p. 24).

When highlighting the issue of translation, it is important to understand that communication is a type of interaction between individuals, under the conditions of which individuals communicating with each other act as cultural subjects,

representatives of a certain linguistic and sociocultural community, and translation is a kind of mediation, a means of interlinguistic and intercultural communication.

4. Conclusion

Thus, comprehensive development of a communicatively competent, multilingual, multicultural personality of the future translator and training an active mediator ready for interpersonal, intertextual and interdiscursive communication in translation becomes the main principle of professional training future engineers at institutions of higher education. Innovative tasks related to the future profession should actively and effectively help the future translator, who acts as an intermediary in the communication of representatives of different linguistic cultures, to rise to a higher quality level of professional activity, which determines his competitiveness under the conditions of the labor market and contribute to the creation of opportunities for further career growth.

Prospects for further research consist in supplementing the methodology of teaching a foreign language to engineers-to-be applying the methods of active involvement in the situation of intercultural communication: simulation and business games, translation communicative-situational trainings, which enable the use of language means in order to convey cultural meanings under specific situations of intercultural communication.

ABSTRACT: The article investigates the issues of international professional communication of engineers-to-be who are ready to work in interdisciplinary teams and designing projects. Engineering interdisciplinarity can guarantee not merely a competitive position of a team, country's economy in the international division of labour, but also can assist to win the global competition in the relevant markets of the world. The significance of international professional communication under the conditions of the modern information society, globalization, integration and development, the orientation towards the comprehension of other cultures is shown. With this regard, the formation of intercultural competence as the capability and willingness to be an effective participant in the dialogue of cultures has been declared a strategic objective of foreign language learning. The objective of professionally oriented English language learning is the formation of the engineer's foreign language competence, which is necessary for the effective participation of future specialists in international professional communication, taking place under the conditions of a dialogue of professional cultures (Ukrainian and English) and a polylogue of national cultures. While training at a higher technical education institution, the structure of professional competence is determined by the competence system. The foreign language competence of engineers has inter- and intracultural

components, which are implemented in terminological, special thematic, professional country studies and business competences. Under the conditions of such an approach, the specified learning goal is defined in the tasks of forming the cognitive, functional, personal and ethical components of the mentioned competencies, which are manifested in students' mastery of the engineer's thesaurus, as well as gaining a thorough understanding of language culture (oral and written) with its normative, ethical and communicative aspects.

KEYWORDS: professional education, an engineer-to-be, professional communication, continuing education, specialist training, educational technologies, labour market, professional competences, innovative approaches.

АНОТАЦІЯ: У статті досліджуються питання міжнародної професійної комунікації майбутніх інженерів, які готові працювати в міждисциплінарних командах і розробляти проекти. Інженерна міждисциплінарність може гарантувати не просто конкурентну позицію команди, економіки країни в міжнародному поділі праці, а й сприяти перемозі в глобальній конкуренції на відповідних ринках світу. Показано значущість міжнародної професійної комунікації в умовах сучасного інформаційного суспільства, глобалізації, інтеграції та розвитку, орієнтації на досягнення інших культур. У зв'язку з цим формування міжкультурної компетентності як здатності та готовності бути ефективним учасником діалогу культур проголошено стратегічною метою навчання іноземної мови. Метою професійно орієнтованого навчання англійської мови є формування іншомовної компетентності інженера, необхідної для ефективної участі майбутніх фахівців у міжнародному професійному спілкуванні, що відбувається в умовах діалогу професійних культур (української та англійської) і полілогу національних культур. Під час навчання у вищому технічному закладі освіти структура професійної компетентності визначається системою компетенцій. Іншомовна компетентність інженерів має інтер- та інтракультурні компоненти, які реалізуються в термінологічній, спеціальній тематичній, професійній країнознавчій та діловій компетенціях. За умов такого підходу зазначена мета навчання конкретизується в завданнях формування когнітивної, функціональної, особистісної та етичної складових зазначених компетенцій, які проявляються в оволодінні студентами тезаурусом інженера, а також в отриманні ґрунтовних уявлень про культуру мови (усної та писемної) з її нормативним, етичним та комунікативним аспектами.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: професійна освіта, майбутній інженер, професійна комунікація, неперервна освіта, підготовка фахівців, освітні технології, ринок праці, професійні компетенції, інноваційні підходи.

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest badaniom zagadnień niezbędnych do przygotowania specjalistów i do pracy w międzyprzedmiotowych zespołach oraz planowania projektów. Międzyprzedmiotowość w inżynierii może gwarantować nie tylko pozycję konkurencyjną w zespołach czy w gospodarce państwa w międzynarodowym podziale pracy, ale może pomóc zwyciężyć w konkurencji globalnej na rynkach świata. Ukazano znaczenie profesjonalnej komunikacji międzynarodowej w warunkach współczesnego społeczeństwa informacyjnego, globalizacji, integracji i rozwoju, orientacji na rozumienie innych kultur. W związku z tym kształtowanie kompetencji międzykulturowych jako zdolności i chęci skutecznego uczestniczenia w dialogu kultur zostało

uznane jako cel strategiczny nauki języków obcych. Celem profesjonalnie zorientowanej nauki języka angielskiego jest kształtowanie kompetencji językowych inżyniera, niezbędnych do efektywnego udziału przyszłych specjalistów w międzynarodowej komunikacji zawodowej, która odbywa się w warunkach dialogu kultur zawodowych (ukraińskiej i angielskiej) i polilog kultur narodowych. Podczas kształcenia na uczelni technicznej określa system kompetencji struktura kompetencji zawodowych. Kompetencja językowa inżyniera ma komponenty między- i wewnątrz kulturowe, które są realizowane w terminologicznych, specjalistycznych tematycznych, zawodowych studiach krajowych i biznesowych. W warunkach takiego podejścia określony cel uczenia się uszczegóławia się w zadaniach kształtowania poznawczych, funkcjonalnych, personalnych i etycznych komponentów wymienionych kompetencji, które przejawiają się w opanowaniu przez studentów teaurusu inżyniera, a także opanowaniu kultura języka (ustnego i pisanego) z jej aspektami normatywnymi, etycznymi i komunikacyjnymi.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja zawodowa, przyszły inżynier, profesjonalna komunikacja, edukacja ustawiczna, przygotowanie fachowe, technologie edukacyjne, rynek pracy, kompetencje profesjonalne, podejścia innowacyjne.

Bibliography

- Abramovych, S. D., Chikarkova, M. Yu. (2013). *Movlenniava komunikatsiia*. Vydavnychiy dim Dmytra Buraho.
- Arasaratnam, L. A., Doerfel, M. L. (2005). Intercultural communication competence: Identifying key components from multicultural perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 29, 137–163.
- Batsevych, F. S. (2004). *Osnovy komunikatyvnoi linhvistyky: pidruchnyk*. Vyd. tsentr "Akademiia".
- Bybler V. S. (1989). Dyaloh kultur (opyt opredelenyia). *Voprosy fylosofyy*, 6, 31–45.
- Chen, G. (2019). Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. *Communication Quarterly*, 37, 118–133.
- Clyne, M. (1994). *Intercultural communication at work. Cultural values indiscourse*. Cambridge University Press.
- Criteria for accreditation engineering programs*. (2014). Baltimore, ABET. <http://www.abet.org/wp-content/uploads/2015/05/E001-15-16-EAC-Criteria-03-10-15.pdf>.
- Knapp, K. (2015). English as an international lingua franca and the teaching of intercultural communication. *Journal of English as a Lingua Franca*, 4(1), 173–189.
- Kostrytyska, S. I., Zuienok, I. I. (2013). Inshomovna pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv novoho tysiacholittia: tendentsii, innovatsii ta perspektyvy. *Ekonomichnyi visnyk*, 1, 151–160.

- Kovalchuk, I. V. (2012). Inshomovne spilkuвання ta rozvytok inshomovnoi komunikatyvnoi kultury osobystosti. *Problemy suchasnoi psykholohii*, 15, 275–285.
- Kozlakova, H., Kopyl, H. (2004). Suchasni aspekty yevropeiskoi polityky vyvchennia inozemnykh mov v universytetakh. *Vyshcha osvita Ukrainy*, 2, 3–17.
- Mäda, S., Säfteiu, R. (2012). *Professional Communication across Languages and Cultures*. John Benjamins Publishing Co.
- Manakin, V. M. (2012). *Mova i mizhkulturna komunikatsiia: navch. posibnyk*. Vyd. tsentr “Akademiia”.
- Martin, J. N., Nakayama, T. K. (2017). *Intercultural Communication in Contexts*. McGraw-Hill Education.
- Miazova, I. Yu. (2008). *Mizhkulturna komunikatsiia: zmist, sutnist ta osoblyvosti proiavu (sotsialno-filosofskyi analiz): avtoref. dys. ... kand. filos. nauk*. Kyiv. 18 s.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R. (2012). *Intercultural Communication: a reader*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Tymkiv, N. M. (2020). *Mizhnarodna profesiina komunikatsiia inzheneriv-naftovykiv: navchalno-metodychnyi posibnyk; za nauk. red. akad. N. H. Nychkalo*. Vydavnytstvo TOV “Yurka Liubchenka”.
- Zahalnoievropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. (2003). *Nauk. red. ukr. vyd. S. Yu. Nikolaieva*. Lenvit.

EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Oleksandra Borodiyenko

ORCID ID: 0000-0001-9133-0344

SUPERVISORY BOARDS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE: EXPERIENCE AND BEST PRACTICES

RADY NADZORCZE INSTYTUCJI SZKOLENIA ZAWODOWEGO UKRAINY:
DOŚWIADCZENIA I DOBRE PRAKTYKI

НАГЛЯДОВІ РАДИ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ:
ДОСВІД ТА КРАЩІ ПРАКТИКИ

1. Introduction

The modernization of the vocational education system of Ukraine held since 2018, involves such direction as deepening the public-private partnership of vocational education institutions and stakeholders (companies, local self-government bodies, professional associations, civil society, etc.), which aimed at improving the quality of training, bringing the qualifications of graduates in line with the requirements of the labor market, and thus increase their employability (Cabinet of Ministers of Ukraine (2019); Borodiyenko (2021); Borodiyenko, Nychkalo, Malykhina, Kuz, Korotkov (2021). The necessity of deepening partnerships has also been actualized due to the large-scale invasion of the Russian Federation and the necessity of post-war recovery of Ukraine (Borodiyenko, Malykhina, Protopopova, Kim, Malykhina (2022); Borodiyenko, Zlenko, Malykhina, Kim, Diachkova (2022). The public-private partnership of vocational education institutions can involve a wide range of forms and be carried out both on a project and a ongoing basis (Verkhovna Rada and (2010). One of the forms of such

partnership, which is carried out on an ongoing basis, is supervisory boards of vocational education institutions.

Under the legislation of Ukraine (Verkhovna Rada (2017); Verkhovna Rada (2019), institutions of vocational and pre-higher professional education in Ukraine should ensure the creation and functioning of supervisory boards. However, monitoring of open resources, including the websites of 153 vocational education institutions (EDEBO (2023), showed that only 6% of institutions have supervisory boards, and in 4.6% of institutions, information about their activities is not being updated on an ongoing basis. Instead, the analysis of the foreign experience of both professional and higher education institutions shows, on the one hand, the need to organize the effective work of supervisory boards of such institutions, and on the other hand, the indisputable benefits for all partners that arise in case of organizing such work on an ongoing basis (Borodienko (2019); Pukhovska, Borodienko, Melnyk, Leu (2017); Radkevich, Pukhovska, Borodienko, Radkevich, Bazelyuk, Korchynska, Leu (2018); Radkevich, Pukhovska, Borodienko, Radkevich, Bazelyuk, Korchynska, Leu, Artemchuk (2019); Borodienko (2022); Dunbar (2013); European PPP Expertize Center (2018); Grunwald (2008); Heemskerk, Zeitlin (2014); Moschetti (2016); Remington (2017); United Nations Industrial Development Organization (2016).

Taking into account the above, the purpose of the article is to present and analyze the experience and best practices of the creation and functioning of supervisory boards of vocational education institutions in Ukraine. This article summarizes the experience of implementing a pilot project on the creation of supervisory boards of vocational education institutions, which was implemented in 2020–2021 with the support of the United Nations Development Program (UNDP). Project teams of 16 vocational institutions from the Donetsk, Luhansk and Zaporizhzhia oblasts participated in the project (Zaporizhzhia Vocational Lyceum of Motor Transport, Zaporizhzhia Vocational Lyceum of Railway Transport, Berdyansk Machine-Building Vocational Lyceum, Dniprorudnensky Vocational Lyceum, Multidisciplinary Center of Vocational and Technical Education, Zolotiv Vocational Lyceum, Lysychansk Vocational Trade and Culinary Lyceum, Markivka Vocational Agrarian Lyceum, Novoaidar Vocational Agrarian Lyceum, Higher Vocational School No. 92 of Severodonetsk, Mariupol Center of Vocational and Technical Education, Mariupol Vocational Lyceum of Motor Transport, Kurakhiv Vocational Lyceum, Velikonovosilkiv Vocational Lyceum, Kramatorsk Higher Vocational School, State Vocational and Technical Educational Institution “Kramatorsk Center of Vocational and Technical Education”, National Educational Institution “Melitopol Multidisciplinary Center of Vocational and Technical

Education”), as well as representatives of local self-government bodies, departments of education and science of regional state administrations, enterprises and companies, public organizations, State Employment Service, etc.

2. Problems and expectations

The supervisory board of a vocational education institution combines the advisory function and the function of controlling and monitoring the activities of the institution and its head. The activities of this body contribute to effective control over the use of budgets and performance of statutory activities, control over the implementation of the institution’s strategic tasks, modernization of its work, implementation of innovative management models, increase in sustainability and competitiveness of the institution (Verkhovna Rada (2017); Verkhovna Rada (2019). This body aims both to improvement the internal business processes and facilitation the establishment of interaction with external stakeholders (Advisory Committee Handbook (2007); ASE Education Foundation (2017); Career/Vocational Education Advisory Committee Guide (2016). The Supervisory Board in the system of checks and balances plays the function of primary selection of candidates for the position of head of the institution, ensuring the legality of the election process, constant control of his/her activities, expressing distrust in case of violations and inappropriate activities (Borodienko, 2021).

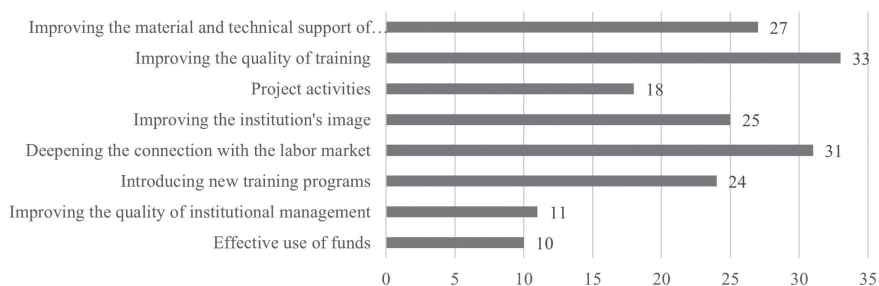
In this context, the results of the survey (its respondents were participants of the project teams which were responsible for the creation of supervisory boards in vocational education institutions) are indicative. 42 out of 44 project participants took part in the survey (58.5% of them were representatives of vocational education institutions, 9.8% – were representatives of enterprises/ companies and public organizations respectively, 4.9% were representatives of education and science departments of regional state administrations, 2.4% – representatives of the State Employment Service and international organizations respectively, 12.2% – representatives of educational and methodological centers of vocational education. The majority of respondents (85.3%) believe that creation of supervisory boards is relevant and expedient; part of the respondents have a negative attitude to it (9.7%).

Respondents’ expectations regarding the effects of supervisory boards are quite high. In the ranking of expectations, the first three positions were occupied by such effects as improving the quality of training (17.4% of responses), deepening the connection with the labor market (17.3% of responses), and improving the material and technical support of institutions (15.1%) (Fig.1). Expectations

for introducing new training programs (13.4%), improving the quality of institutional management (6.1%), and effective use of funds (5.6%) are the least ranked. This situation indicates a not entirely comprehensive vision of the respondents regarding the functions of supervisory boards, and, accordingly, the effects of their functioning. Such functions as introducing new training programs which are in line with labor market needs, improving the quality of institutional management, and project activities, and improving the image of the institution are undervalued. This actualizes the need for a systematic approach to the design of the functions of the supervisory board, as well as the selection of such prospective members who could effectively perform the specified functions.

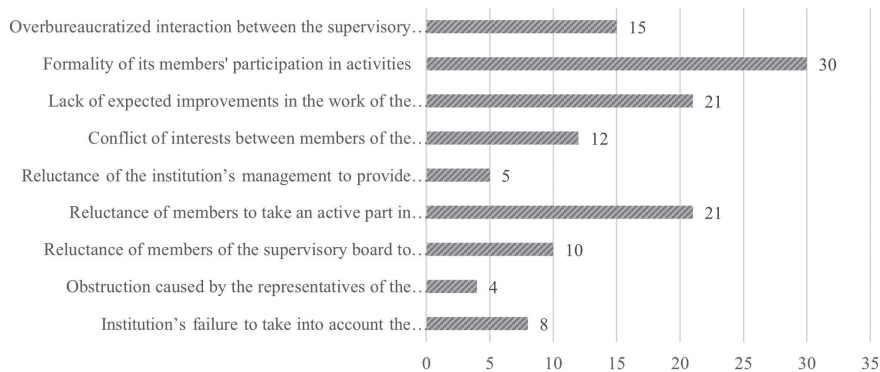
Respondents also predicted probable risks that could be caused by the inefficient functioning of supervisory boards. The greatest fears were expressed regarding the formality of its members' participation in the work of this advisory body (23.8% of responses), the lack of expected improvements in the work of the institution, as well as the reluctance of members of the supervisory board to take an active part in different activities (16.7%, respectively). To a lesser extent, respondents fear the occurrence of such risks as obstruction of the work of the supervisory board by the representatives of the institution (3.2% of responses), the reluctance of the institution's management to provide information to the members of the supervisory board (4.0%), as well as the institution's failure to take into account the recommendations provided by the supervisory board (6.3%) (Fig.2). Such a situation, on the one hand, indicates the willingness of institutions' teams to constructively interact with supervisory boards, and on the other hand, the need for a balanced approach to the selection of motivated members of the supervisory board, as well as active actions of the institution's representatives regarding the organization of effective, non-formal work of this advisory body.

Fig. 1. Respondents' expectations regarding the effects of supervisory boards



Resistance and reluctance to create a supervisory board is one of the identified problems, which often lies in the level of concern of managers and employees of institutions about excessive control from the side of this body. The participants of the survey were not ready to predict the probability of resistance of the pedagogical staff to an organization and functioning of the supervisory boards (this is evidenced by the answers of 39.0% of the respondents). According to about a third of the respondents (36.6%), the probability of such resistance is quite low. Instead, 7.3% of respondents believe that such opposition is quite likely. According to the respondents, it is possible to overcome probable resistance by involving representatives from the institution in interaction with the supervisory board (31.7% of respondents), inviting members of the supervisory board to classes/events held by pedagogical staff (26.0%), constantly informing the staff members about activities of this body (23.1%) and conducting periodic surveys of staff members regarding the quality of recommendations provided by the supervisory board (19.2%).

Fig. 2. Probable risks of inefficient functioning of supervisory boards



Respondents consider the *key factors* of the effective work of the supervisory board to be: the composition of this advisory body (25.2% of responses), the effective organization of its work (21.1%), the personal interest of the head of the vocational education institution in interaction with the supervisory board (16.3%). To a lesser extent, such effectiveness is determined by the active participation of staff members in the work of this body (14.3% of responses), coverage of the work of the supervisory board in the mass media (6.8%), and the personal interest and motivation of each member of the supervisory board (0.7%). The analysis of the answers shows that the effective work of the supervisory board lies in the perspective of the selection of professional and motivated members of

the supervisory board, effective organization of its work (which is partly within the competence of the vocational education institution) and personal interest of its head. The effective activity of the supervisory board, according to the respondents, can be ensured through: discussion of the effectiveness of work at meetings of the supervisory board and the development of recommendations for its improvement (23.4% of responses), development and constant monitoring of the achievement of its key performance indicators (KPIs) (20.6% and 22.4%, respectively). To a lesser extent, effectiveness will be influenced by such actions as a periodic survey of members of the supervisory board regarding the effectiveness of the work (15.0% of responses), periodic self-assessment by members of the supervisory board on the effectiveness of their work (12.1%) and constant recognition of the achievements of individual members of the supervisory board (6.5%). Thus, the issue of development of KPIs for the supervisory board, tracking their achievement, and corrective actions based on monitoring results is key to achieving the effectiveness of its work.

Respondents also expressed their opinion about the significance of certain steps in the organization of supervisory boards. They recognized as the most significant step the familiarization with the normative framework (for 73.2% of respondents it is quite significant, and for 19.5% it is rather significant). The second position in the ranking is the approval of the Action Plan of the supervisory board for a certain period (75.6 and 17.1%, respectively). Such a step as the preparation of draft documents regulating the activities of the supervisory board is considered less significant (68.3% and 26.8%, respectively). On the other hand, respondents underestimate the importance of such steps as discussing the issue of creating a supervisory board with the institution's staff members and other interested parties (for 12.2% of respondents, it is rather not significant, and for 2.4% – not at all significant), preparation and conducting sessions of the supervisory board (9.8% and 0.1%, respectively) and creating a database of prospective members of the board (7.3% and 2.4%, respectively). The results of the survey prove the necessity to focus on the need for high-quality implementation of all steps of technologies for the creation and organization of the effective work of this advisory body.

3. Project on the creation of supervisory boards of vocational education institutions

Analysis of research and policy papers (Advisory Committee Handbook (2007); ASE Education Foundation (2017); Career/Vocational Education Advisory

Committee Guide (2016); Dunbar (2013); European PPP Expertise Center (2018); Grunwald (2008); Heemskerk, Zeitlin (2014); Moschetti (2016); Remington (2017); United Nations Industrial Development Organization (2016) made it possible to highlight key ideas regarding the structure and features of the project for the creation of supervisory boards of vocational education institutions. In particular, the project has to be: result-based (the project should result in the establishment of supervisory boards in vocational education institutions), gradual (the project involves several stages (training and 3-stages post-training support), sustainable (as a result of the project, sustainability must be ensured – effective functioning of supervisory boards in the future), measurable (supervisory boards should have specific KPIs and be focused on implementing specific results), diversified (project participants should represent various groups of stakeholders – vocational education institutions, companies, State Employment Service, NGOs – and can be the prospective members of supervisory boards).

The training program for project teams, working on the creation of supervisory boards of vocational education institutions, was designed based on the need to achieve the general goal – to create effective supervisory boards in the vocational education institutions, that participated in the pilot project, and ensure their effective functioning in the future. The program was based on the following principles: contextuality (it was taken into account the current and future context of the activities of vocational education institutions), technology-based (a process of creation supervisory boards was considered as a technology – a certain algorithm to ensure the achievement of the main goal), optimality (identification of optimal technologies and tools in terms of resources used), versatility (the possibility of using the proposed technologies to solve a wide range of management tasks in public-private partnership development).

The main stages of the training program for project teams, working on the creation of supervisory boards of vocational education institutions, were: training (parts 1 and 2) and post-training support (stages 1, 2, and 3). Each stage had a defined purpose, time frame, implementation format, and expected results.

The purpose of the training “Creation and functioning of supervisory boards of vocational education institutions” was: to present the goals of the training program, and its expected results; acquainting the participants with the specifics of the work of supervisory boards, principles, and functions, features of a regulatory and legal framework for the activities of these bodies; design the composition of supervisory boards; familiarizing the participants with 2 technologies – creating, and organizing effective activities of supervisory boards of vocational education institutions. It was also important to identify the opinion of the participants

regarding the expediency of creating supervisory boards in vocational education institutions; their vision regarding the likely effects and risks of the functioning of these advisory bodies, opinions regarding priority areas of activity; willingness to participate in the activities of such bodies and a vision of one's role function in them; vision regarding the degree of significance of certain actions aimed at organizing and ensuring the effective functioning of supervisory boards.

The training for project team members was organized in online mode with a wide range of interactive tools used during it. In particular, online questionnaires were used (using the Pollev interactive survey platform) to identify the level of participants' motivation to master the training material, their attitude to the issues discussed, and their involvement in an active critical understanding of information. Training participants were asked to answer the following questions: "To what extent is the information interesting and important for you?", "Which institution do you represent?", "Who is part of your project team?", "Describe your personal experience of using the Zoom platform", "What risks do you see in the vertical interaction between stakeholders?", "What is needed for the effective work of the supervisory board?". In addition, the training program included group work "Role functions of members of the supervisory board", the purpose of which was to familiarize participants with the role functions of members of the supervisory board and to design a prospective composition of such board.

Post-training support as a form of interaction with participants helped them develop a step-by-step strategy for control, actualization, and application of acquired knowledge and skills and also provided: support for a positive training effect (emotional uplift, creative inspiration); consolidation of new behavioral models and skills acquired during training; remembering and updating acquired knowledge; identifying the degree of utilization of the knowledge and skills; embedding knowledge into a real working context; professional correction of errors arising in the utilization of knowledge in professional communication; ensuring sustainable changes in skills; ensuring the transition of skills to the level of unconscious competence; increasing motivation to apply new knowledge; minimization of the effect of forgetting and devaluation of new knowledge and skills.

The first stage of post-training support was aimed at carrying out the specified assignments (in particular, conducting meetings with pedagogical staff of vocational education institutions) and creating draft documents (Analytical Notes, based on the results of the meetings with pedagogical staff, a Draft Proposal Letter to a prospective member of the supervisory board, a Draft Regulation on the Supervisory Board, the Draft Code of Ethics). It was implemented in the form of remote counseling of participants followed by an online discussion on

the achieved results. During such a discussion, each project team presented its work and results. The teams also discussed the difficulties that arose during the implementation of the assignments and formulated recommendations for other project team members regarding the effective implementation of the specified activities and the elaboration of draft documents.

At the second stage of post-training support (lasting 1 month), project team members implemented the specified activities (sending a Proposal Letter, conducting initial negotiations with prospective members of supervisory boards), created draft documents and databases (CRM of prospective members of supervisory boards, the prospective composition of the supervisory board, the draft composition of subcommittees, Draft Order on the creation of the supervisory board, tentative plan of meetings for 2021, manual for members of the supervisory board, criteria for evaluating the performance of activities, draft agenda for the first meeting, communication plan of the supervisory board for 2021). The purpose of the third stage of post-training support was the organization and conduct the first meeting of the newly created supervisory boards of vocational education institutions. As a result of the implemented training program, in 14 out of 16, participating institutions supervisory boards have been created.

4. Best practices for creating supervisory boards of vocational education institutions

In the process of creating supervisory boards, representatives of project teams encountered unique cases and, accordingly, developed effective approaches to solving them. Based on their experience, the participants expressed certain recommendations for improving the efficiency of work on the organization of supervisory boards. **Regarding the membership:** not to propose members who are not highly motivated to perform effective work; not to elect the head of the supervisory board who is a representative of a government body (or local self-government body), but a business owner/CEO of the local company, head of a public organization or another person whose activities will be directly related to the territory where the institution operates for a long time (ideally – a graduate of the vocational education institution); a balanced approach to the selection of candidates for members of the supervisory board; “If we analyze the factors that contribute to the successful work of the supervisory board, one of the most important, in our opinion, is the participation of the first persons, owners, CEOs of enterprises, heads of territorial communities (heads of regional state administrations), in its work. Such participation gives this body a certain status

and orients its members to the need for responsible and effective work” (case from Higher Vocational School No. 92 of Severodonetsk); “First of all, you need to realize that partnership is not an end in itself. It develops to achieve certain goals due to the effects of synergy (by acting together, each partner can get more than alone). That is why the basis of the strategy for working with members of the supervisory board should be the principle of ongoing mutual interest and mutual benefit” (case of Lysychanskyi Professional Trade and Culinary Lyceum).

Regarding the **organization of the process** of creating a supervisory board: to start work as early as possible, which will cause a comprehensive vision of this process and allow the vocational education institution to quickly receive benefits from the support of this body; to start work with elaboration a Road Map, to act exceptionally in accordance to it; to formulate clearly the development directions of vocational education institution; to use a time management approach (precise allocation of time for the main activity, and preparation for the creation of the supervisory board); to establish close cooperation with employers; to ensure the support of regional departments of education and science; to familiarize with manuals and guidelines, regulatory and legal framework on activities of supervisory boards, the algorithm for creating a supervisory board; to familiarize with Articles 25 and 29 of the Law of Ukraine “On Education”; to conduct negotiations with prospective members of the supervisory board; to prepare the necessary documents; to prepare carefully for the meeting with pedagogical staff (to think over answers to possible questions); to create a working group; to create a data base of prospective members of the supervisory board, to plan a conversation and negotiation with them; “On the agenda of the first constituent meeting, the distribution of functions among members of the supervisory board and the election of members of subcommittees were planned. We understood that the expediency of the distribution of members of the supervisory board between subcommittees is determined not only by their position, experience, and expertise but also by their willingness to participate in the work of one or another subcommittee. We also decided to take into account the vision of each member regarding his/her role in the subcommittees. For this, a survey was conducted before the first meeting. The members of the supervisory board were asked to answer questions about which subcommittee they would like to work in and how they see the priority tasks to be solved by this or that subcommittee. We believe that this survey made it possible to avoid a possible disagreement of the members of the supervisory board with the division into subcommittees and unconstructive discussions during the first meeting” (case of the Kurakhiv Vocational Lyceum).

Regarding **the attitude** of the members of the project team to the process of organizing the work of the supervisory board: to have a positive attitude towards changes; to desire to change oneself, being aware of the inevitability of change; to act exclusively in the interests of the vocational educational institution; not to be afraid, but start acting, to use the experience of other institutions; to be inspired, convinced, patient, confident.

Regarding the **organization of effective work**: “For the effective work of the supervisory board, its members must be aware of the main tasks of this body: promoting the comprehensive development of vocational education institution, finding additional sources of funding, monitoring and analyzing the activities of the vocational educational institution and its management staff, organizing leisure time and improving the health of students, protecting the rights of students, etc.” (case of the Kramatorsk Center for Vocational and Technical Education); “It is a widespread opinion that vocational education institution can only be a recipient of assistance from the side of the supervisory board. However, cooperation should be mutually beneficial, and members of the supervisory board should be aware that the institution’s activities create substantial benefits for both the community and the local labor market. That is why, during the first meeting of the supervisory board, we decided to emphasize why it is worth supporting our vocational educational institution and why our effective activity is important for a wide range of stakeholders” (case of the Novoaidar Vocational Agrarian Lyceum).

5. Conclusions and recommendations

The presented recommendations are the result of understanding and systematizing the experience of creating supervisory boards in vocational education institutions in the target regions of the project. The recommendations are structured regarding membership in supervisory boards, its organizational structure, the work of the project team on issues of creating a supervisory board, organization of the effective work of supervisory boards.

Recommendations regarding membership in the supervisory board. The principles of design the composition of members of the supervisory board should be: a balance of manageability and effectiveness (for effective performance of functions and effective management of processes); appropriate representation (key enterprises from system-forming industries of the region, scientific and educational institutions, public sector, state administration should be represented in this body); high level of expertise and motivation (availability of experience and expertise to perform functions of strategic and financial management, quality management,

ensuring connection with the regional labor market, implementation of communication policy; high personal level of motivation of members to perform tasks and voluntary responsible activities); exemplary and ethical behavior (officials and members of the supervisory board must be a role model of professional and ethical behavior, acting in the interests of the board and the vocational education institution, protecting their good name and avoiding possible reputational risks).

Recommendations regarding the organizational structure of the supervisory board. Among the members of the supervisory board, certain roles should be distinguished: the chairman of the supervisory board, his/her deputy, members of the supervisory board, and an authorized representative of the vocational education institution. The structure of the supervisory board can also provide for the presence of subcommittees that can work permanently or be created to perform special functions or implement temporary projects. If necessary, an executive committee, a subcommittee on educational programs, a subcommittee on career development and employment, a subcommittee on public relations, a subcommittee on logistics, and a subcommittee on strategic planning can be created.

Recommendations on the work of the project team on the creation of a supervisory board. The preparation and creation of the supervisory board in vocational education institutions can be considered a project, applying the principles and tools of project management. The project team for the creation of a supervisory board should include representatives of the institution, as well as the most motivated representatives of social partners, who are likely to become members of the supervisory board. To organize the effective work of the supervisory board, members of the project team must have the following competencies: knowledge of legislation framework on relevant issues, experience in working in advisory bodies of educational institutions, ICT skills (in particular, in specific programs for virtual communications and remote work), the ability to communicate with members of the supervisory board taking into account their characteristics, professionally significant personal qualities, organizational skills.

The preparatory stage should include the training for the project team (on issues of the work of supervisory boards, principles and functions, regulatory and legal framework of its activities, technologies for creating and organizing effective activities of supervisory boards); design the organizational structure of supervisory boards and their composition; discussion about the creation of a supervisory board with the pedagogical staff of a vocational education institution (to ensure transparency of communications, understanding the importance of creating a supervisory board, avoiding possible opposition and sabotage for the implementation of the decisions of the supervisory board, involving staff members

in the process of joint activities); elaboration of draft documents that regulate the activities of the institution's supervisory board (Regulations on the activities of the supervisory board and the Code of Ethics of a member of the supervisory board); creation a database of prospective members of the institution's supervisory board; organization of initial communication with them.

Recommendations on the organization of effective work of the supervisory board. The effective work of the supervisory board is based on the successful selection of professional and motivated members of the supervisory board, the appropriate organization of its work, and the personal interest of the institution's head. The key to achieving the efficiency of the supervisory board's work is the development of key performance indicators (KPIs), tracking their achievement, and corrective actions based on monitoring results. The work of the supervisory board should provide for the performance of such functions as monitoring the implementation of decisions and recommendations of the supervisory board by the management of the institution, promoting the strategic development of the vocational education institution, advising the management of the institution on the issue of identifying priority strategic initiatives for the development, systematic work on improving the image of the institution, recommendations on the implementation of new training programs following the requirements of the labor market, recommendations on effective strategic and operational management, assistance in modernizing the material and technical base and finding additional sources of funding, assistance in the employment of graduates, consulting on improving methodological work, budget and investment planning, development and updating the content of educational programs.

To avoid possible opposition from the side of pedagogical staff members, it is necessary to involve them in interaction with the supervisory board, invite members of the supervisory board to classes/events held by pedagogical staff members, constantly inform the team about the work of this body and conduct periodic surveys of team members regarding the quality of recommendations, provided by the supervisory board. The organizational subculture of the supervisory board should contain principles of activity (among which are the principles of complex functions, electability, strategic development, social significance, the openness of communications, arbitration, subordination, and counterbalance), norms and rules of behavior of the members of this body (which are usually formalized in a document – the Code of Ethics of the member of the supervisory board), a unified style of external communications (including the main communication messages) and visual presentation of information (a developed brand book). It is important to constantly inform the members of the supervisory board about events and activities

held in a vocational education institution and to work together on documents by creating a common information platform for the interaction of members of the supervisory board (which may include modern software solutions, for example, communication software (Slack, Yammer, HipChat), cloud technologies (such as Google Drive), using a common platform for correspondence, maintaining calendars, documents, etc. (Google, Apple, Microsoft).

For the effective work of the supervisory board, it is necessary to establish appropriate **internal communications**: direct communications (discussion of the operational issues of its functioning, elaboration of strategic vectors for the development of vocational education institutions, forecasting the prospects for its development), virtual communications and interaction (using a virtual platform for the interaction and communication in real-time, using platforms to implement the management process based on project management approach, using platforms to create and promptly make changes to the roadmap of the supervisory board's activities). External communications (such as participation of officials in events held by stakeholders, to inform them about the strategic and operational tasks of the supervisory board, maintenance of the website of the supervisory board (or a page on the website of the institution) and pages in social networks, distribution of press releases about the activities of the supervisory board (in the mass media, Internet) are equally important.

We consider it promising to disseminate the presented experience in the professional community, to develop policy papers on the issues of creating supervisory boards of vocational education institutions, and to make further analysis and generalization of relevant experience to elaborate theoretical generalizations and framework.

ABSTRACT. The experience and best practices of the creation and functioning of supervisory boards of vocational education institutions in Ukraine are presented and analyzed. The experience of the implementation of the pilot project on the creation of supervisory boards of vocational education institutions, which was carried out in 2020–2021 with the support of the UNDP in the Donetsk, Luhansk, and Zaporizhzhia oblasts, is summarized. The vision of the project participants regarding the effects of the functioning of supervisory boards, risks from inefficient work, design of the organizational structure of the supervisory board, and factors of ensuring effective activity are highlighted. The main goals and features of the project on the creation of supervisory boards of vocational education institutions in the target regions are presented, which can serve as a basis for multiplying such experiences in other regions of Ukraine. Recommendations on the creation and organization of effective activities of supervisory boards of vocational education institutions are presented, which are the result of understanding and systematizing the experience of the target regions of the project. The recommendations are structured regarding membership in supervisory

boards, its organizational structure, the work of the project team on issues of creating a supervisory board and organizing its effective work.

KEYWORDS: supervisory board, vocational education institution, Ukraine.

АНОТАЦІЯ: Представлено й проаналізовано досвід та кращі практики створення й функціонування наглядових рад закладів професійної освіти України. Узагальнено досвід реалізації пілотного проекту зі створення наглядових рад закладів професійної освіти, який здійснювався у 2020–2021 роках за підтримки Програми ООН із відновлення та розбудови миру у Донецькій, Луганській та Запорізькій областях. Висвітлено бачення учасників проекту щодо ефектів функціонування наглядових рад, ризиків від неефективної роботи, моделювання організаційної структури наглядової ради, чинників забезпечення ефективної діяльності. Представлено особливості архітектури проекту зі створення наглядових рад закладів професійної освіти у цільових регіонах, що може слугувати основою мультиплікації такого досвіду на інші регіони України. Представлено рекомендації щодо створення й організації ефективної діяльності наглядових рад закладів професійної освіти, які результатом осмислення й систематизації досвіду цільових регіонів проекту. Рекомендації структуровано щодо: членства у наглядових радах, її організаційної структури, роботи проектної команди з питань створення наглядової ради, організації ефективної роботи наглядових рад.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: наглядова рада, заклад професійної освіти, Україна.

STRESZCZENIE: Przedstawiono i przeanalizowano doświadczenia i najlepsze praktyki tworzenia i funkcjonowania rad nadzorczych instytucji kształcenia zawodowego na Ukrainie. Podsumowano doświadczenia z realizacji pilotażowego projektu dotyczącego tworzenia rad nadzorczych instytucji kształcenia zawodowego, który był realizowany w latach 2020–2021 przy wsparciu UNDP w obwodach donieckim, ługańskim i zaporoskim. Podkreślono wizję uczestników projektu dotyczącą skutków funkcjonowania rad nadzorczych, zagrożeń wynikających z nieefektywnej pracy, projektu struktury organizacyjnej rady nadzorczej oraz czynników zapewniających efektywne działanie. Przedstawiono główne cele i cechy projektu dotyczącego utworzenia rad nadzorczych instytucji kształcenia zawodowego w docelowych regionach, które mogą służyć jako podstawa do pomnażania takich doświadczeń w innych regionach Ukrainy. Przedstawiono rekomendacje dotyczące tworzenia i organizacji skutecznych działań rad nadzorczych instytucji kształcenia zawodowego, które są wynikiem zrozumienia i usystematyzowania doświadczeń regionów docelowych projektu. Rekomendacje mają strukturę dotyczącą członkostwa w radach nadzorczych, ich struktury organizacyjnej, pracy zespołu projektowego nad kwestiami powołania rady nadzorczej i organizacji jej efektywnej pracy.

SŁOWA KLUCZOWE: rada nadzorcza, placówka kształcenia zawodowego, Ukraina.

Bibliography

Advisory Committee Handbook for Career and Technical Education Local Administrators. From Competence to Excellence. (2007). Virginia Department

- of Education, Office of Career and Technical Education Commonwealth of Virginia.
- ASE Education Foundation. *Advisory Committee Information Handbook*. (2017). https://www.aseeducationfoundation.org/uploads/Advisory_Committee_Handbook.pdf.
- Borodiyenko, O. (2019). *Efektivne upravlinnia zakladamy profesiinoi (profesii-no-tekhnichnoi) osvity. Materialy dlia uchasnykiv treninhu*. PROON.
- Borodiyenko, O. (2020). *Publichno-pryvatne partnerstvo zakladiv profesiinoi osvity: praktychnyi posibnyk*. IPTO NAPN Ukrainy.
- Borodiyenko, O. (2021). *Metodychni rekomendatsii shchodo stvorennia y orhanizatsii efektyvnoi diialnosti nahliadovykh rad zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity*. Prohrama rozvytku OON. <https://lib.iitta.gov.ua/726041/1/Методичні%20рекомендації%20HP.pdf>.
- Borodiyenko, O. (2022). *Hromadsko-publichne upravlinnia universytetamy: dosvid krain YeS. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky*. RVV TsDPU im. V. Vynnychenka, 205. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1256>.
- Borodiyenko, O., Malykhina, Y., Protopopova, Y., Kim, K., Malykhina, V. (2022). Social and economic prerequisites of strategic development of universities in the conditions of war and post-war period *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 1(42), 464–473. <https://doi.org/10.55643/fcaptp.1.42.2022.3673>.
- Borodiyenko, O., Nychkalo, N., Malykhina, Ya., Kuz, O., Korotkov, D. (2021). Public-private partnership in education as a prerequisite for the growth of regional labor markets: analysis of foreign experience. *Financial And Credit Activity: Problems Of Theory And Practice*, 36 (2021). <https://doi.org/10.18371/fcaptp.v1i36.228031>.
- Borodiyenko, O., Zlenko, A., Malykhina, Y., Kim, K., Diachkova, N. (2022). Socio-economic prerequisites of strategic development of educational institutions. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 1(42), 464–473. <https://doi.org/10.55643/fcaptp.1.42.2022.3673>.
- Career/Vocational Education Advisory Committee Guide*. (2016). Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education. <http://www.doe.mass.edu/ccte/cvte/advisory.html>.
- Dunbar, M. (2013). Engaging the Private Sector in Skills Development. *UKFI-ET International Conference on Education and Development – Education & Development Post 2015: Reflecting, Reviewing, Revisioning*. Oxford, 10–12 Sept. 2013.

- European PPP Expertize Centre. (2018). *Market Update Review of the European PPP Market in 2018*.
- Grunwald, E. (2008). *Public-Private Partnership Models in TVET and their Impact on the Role of Government*. GTZ.
- Heemskerk, E., Zeitlin, J. (2014). *Public-private partnerships in Dutch vocational education and training: Learning, monitoring and governance*. Platform Bèta Techniek.
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019). *Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity «Suchasna profesiina (profesiino-tekhnichna) osvita» na period do 2027 roku*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>.
- Moschetti, A. V. (2016). *Public-private partnerships in education: exploring different models and policy options*. New York: Open Society Foundations.
- Pukhovska, L., Borodiienko, O., Melnyk, O., Leu, S. (2017). *Profesiini navchalni zaklady v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: prakt.posib*. IPTO NAPN Ukrainy.
- Radkevych, V., Pukhovska, L., Borodiienko, O., Radkevych, O., Bazeliuk, N., Korchynska, N., Leu, S. (2018). *Systemy otsiniuvannia yakosti profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: monohrafiia*. IPTO NAPN Ukrainy.
- Radkevych, V., Pukhovska, L., Borodiienko, O., Radkevych, O., Bazeliuk, N., Korchynska, N., Leu, S., Artemchuk, V. (2019). *Suchasni modeli profesiinoi osvity i navchannia v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi dosvid: monohrafiia*. IPTO NAPN Ukrainy.
- Remington, T. F. (2017). *Public-Private Partnerships in VET: Translating the German Model of Dual Education*. Higher School of Economics National Research University. HSE Publishing House.
- United Nations Industrial Development Organization. (2016). *International Best Practices. Upgrading of technical/industrial skills: What do international good and best practices tell us?*
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2010). *Zakon Ukrainy «Pro derzhavno-pryvatne partnerstvo»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2404-17>.
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2017). *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2019). *Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvysychu osvitu»*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.
- Yedyna derzhavna elektronna baza z pytan osvity (YeDEBO). Reiestr subiektiv osvitnoi diialnosti. Zaklady profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. (2023). <https://registry.edbo.gov.ua/profesiyno-tekhnichna-osvita/>.



Daniel Kukla

ORCID ID: 0000-0003-1907-0933

RYNEK PRACY WOBEC POTRZEBY ROZWOJU TALENTU ABSOLWENTÓW

LABOR MARKET IN THE FACE OF THE NEED
TO DEVELOP GRADUATE TALENT

РИНОК ПРАЦІ В УМОВАХ НЕОБХІДНОСТІ РОЗВИТКУ
ТАЛАНТІВ ВИПУСКНИКІВ

*Współczesny człowiek musi być elastyczny,
będzie zmuszony bowiem szukać ciągle nowych rozwiązań.*

Z. Bauman

1. Wstęp

Polski rynek pracy jest rynkiem na którym nadal najbardziej cenionymi i poszukiwanymi pracownikami są specjaliści, osoby wyróżniające się na tle innych. Na owy rynek co roku trafia spora liczba absolwentów uczelni wyższych. Konkurencja jest duża, aby zostać zauważonym należy w skuteczny sposób wyróżnić się spośród innych. Samo posiadanie wykształcenia, kwalifikacji, kompetencji czy też doświadczenia w jakiejś dziedzinie to czasem za mało. Jak czytamy w *Raporcie o stanie edukacji* (Chłoń-Domińczak, 2013, s. 8), „wobec znaczącej poprawy struktury wykształcenia ludności Polski, coraz większe znaczenie zaczyna mieć nie sam poziom ukończonego kształcenia, ale jego dziedzina i wyuczony zawód oraz ich dostosowanie do potrzeb lokalnego rynku pracy”. Poszukujący pracy, aby być konkurencyjnym na rynku pracy, powinien umieć pokazać siebie potencjalnemu pracodawcy, jako osobę utalentowaną. Dynamika „współczesnego świata, funkcjonowanie w niejednoznaczności nasyconej ryzykiem oraz progres cywilizacyjny zainicjował szereg zmian w relacjach i wzajemnych wymaganiach pomiędzy pracodawcami a pracobiorcami” (por. Litaszewska, 2016, s. 99).

2. Rynek pracy w dobie terażniejszych wymagań

Zmieniająca się rzeczywistość wymaga szybkiego przystosowywania się do zaistniałych sytuacji, oraz odnalezienia własnego miejsca we współczesnym świecie, w pewnym stopniu dopasowania się do niego. Praca, zawód jaki wykonujemy jest pewnego rodzaju, jak zauważył Ulrich Beck, identyfikatorem, za pomocą którego oceniamy ludzi – ich osobiste potrzeby, zdolności, pozycję ekonomiczną i społeczną.

Obecnie, „rynek pracy docenia przede wszystkim elastyczność, kreatywność i szybkość przedstawiania się na nowy styl działania. Świat jest nieprzewidywalny i postrzegany jako świat wielorakich kryzysów: tradycyjnych systemów kontroli i władzy, pracy”, (Jańczak-Obst, 2003, s. 189–202), życia społecznego i rodziny, zagubienie i utrata poczucia tożsamości. Współczesny człowiek musi nauczyć się żyć ciągle wędrując. Zygmunt Bauman zauważył, że jeśli nawet ponowoczesny człowiek zapuszcza korzenie to płytko, tuż pod powierzchnią (Bauman, 2004, s. 145). Jest to z jednej strony spowodowane zmiennością ludzkiej egzystencji – nic nie jest na stałe więc nie warto się angażować. Nie dotyczy to tylko życia rodzinnego czy pozostałych kontaktów społecznych, choćby sąsiedzkich, ale również życia zawodowego. „Ponowoczesna refleksja nad kondycją człowieka współczesnego, skazanego na szukanie swojego miejsca w ciągle zmieniającej się rzeczywistości znajduje się w obszarze rozważań wokół zjawiska globalizacji” (Cybal-Michalska, 2006, s. 12). To procesy globalizacji mają decydujący wpływ na wymogi rynku pracy, na charakter pracy ludzkiej. Młode osoby wkraczające na rynek pracy doskonale zdają sobie sprawę, jak bardzo ważna jest jakość pracy oraz odpowiednie kwalifikacje. Można stwierdzić, że obecne tendencje występujące na rynku pracy wciąż „podnoszą poprzeczkę” dla następnych pokoleń – absolwentów poszukujących zatrudnienia. Jedną z głównych przyczyn powstania takiej sytuacji na rynku pracy jest pojawienie się gospodarki rynkowej i związanej z nią konkurencyjności. Sytuacja ta doprowadziła do dużej rywalizacji na rynku pracy.

Tenże rynek rządzi się swoimi mechanizmami, które mogą być dla osób młodych niezrozumiałe. Ważne jest, aby potrafili się po nim poruszać i korzystać z aktywnych form poszukiwania pracy. Absolwenci już na wczesnym etapie rekrutacji muszą potrafić przekonać przyszłego pracodawcę, że są kandydatem, którego poszukuje. Coraz większym wyzwaniem dla absolwentów jest zatem zarówno przemyślane budowanie własnej ścieżki kariery (w oparciu o oczekiwania pracodawców), jak również odpowiednie prezentowanie swojej własnej osoby na rynku pracy (szerzej na temat: Zajac, Kukła, 2011).

Współczesny „zmienny, a przez to wymagający rynek pracy wysyła wyraźne sygnały zapotrzebowania na pracowników, których zdolności nie ograniczają

się tylko do wiedzy i doświadczenia zawodowego, ale dotyczą też umiejętności społecznych. Zdolności te są kluczowe” (Dyrla-Mularczyk, Pluciński, Borowiec, 2018, s. 224). Po zakończeniu przez młodego człowieka etapu edukacji, kształcenia, następuje w jego życiu swoisty „kryzys”, przełom, przejście z jednego „świata” do drugiego. Musi on opuścić znany dotąd system, sposób życia i oswoić się z nadchodzącymi nowymi wyzwaniami jakie niesie ze sobą poszukiwanie i podejmowanie pracy zawodowej. Jak podkreśla V. Drabik-Podgórna, współcześnie ważna jest świadomość zmian jakie następują na rynku edukacji i pracy – zmiany te niejednokrotnie wyznaczają nowe zadania i cele do realizacji dla przyszłych absolwentów w kontekście tranzycji na rynek pracy. „Model tranzycji związany z globalizacją, segmentacją rynku pracy i chaosem zawodowym obfituje w zjawiska nieprzewidywane, powtarzające się i obejmujące różne sfery życia” (Drabik-Podgórna, 2010, s. 100). Wszelkim zmianom, przejściom towarzyszy pewnego rodzaju dysonans pomiędzy tym co było, co jest znane i oswojone a tym co nowe i nieznanne, często budzące niepokój. Takim sytuacjom mogą towarzyszyć zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje, które mobilizują jednostkę do zidentyfikowania istotnych dla siebie ról, do określenia kierunku podjętych działań i redefiniowania swoich oczekiwań (tamże; szerzej: Tomaszewska-Lipiec, 2018, s. 121), co w konsekwencji sprzyja ukształtowaniu tożsamości zawodowej młodego człowieka. Znajduje to swoje odzwierciedlenie we współczesnym podejściu do kształtowania własnej przyszłości zawodowej, kariery, która według Marka L. Savickasa „opiera się przede wszystkim na badaniach „dopasowania”, czyli poznawania stopnia elastyczności w adaptacji danej jednostki do środowiska zawodowego i warunków społeczno-ekonomicznych, a w szczególności jej możliwości rozwoju i społecznego uczenia się, czyli podjęcia całościowego procesu konstruowania kariery. Współczesną karierę powinna cechować: kontekstualność, dynamiczność, nieliniowość rozwoju, mozaikowość, nieprzewidywalność, wielość perspektyw i zgodność z wypracowanym wzorcem osobowym” (Smolbik-Jęczmień, 2020, s. 121).

Człowiek XXI wieku ma poczucie znajdowania się w nieustannym biegu, porusza się w wielu kierunkach, zmierza w różne strony (Piorunek, 2009, s. 29–30). Przekłada się to na życie zawodowe, które charakteryzuje się brakiem stabilizacji, niepewnością i kolejnymi lukami, które trzeba wypełniać. Obecnie ścieżka kariery to kręta droga z ostrymi zakrętami, za którymi nie wiadomo co nas czeka.

3. W obszarze talentu jednostki na rynku pracy

Zarządzanie pracownikami o najwyższym potencjale stanowi obecnie jedno z wielu ważnych zadań, jakie stoją przed rozwijającą się organizacją. Ze względu

na przemiany gospodarcze, zjawiska demograficzne, migracje, rosnące zapotrzebowanie na wybitnych specjalistów, mobilność na rynku pracy rekrutacja, motywowanie i utrzymanie w firmie talentów staje się nie lada wyzwaniem dla pracodawcy. Pracownicy tacy, posiadają nie tylko wiedzę i doświadczenie, ale przede wszystkim coś, co sprawia, iż pewne czynności, zadania wykonują sprawniej, szybciej niż przeciętny pracownik. Mowa tu o talencie. Posiadanie w „swoich szeregach” osób wybitnych nie tylko wyróżnia przedsiębiorstwo na rynku zewnętrznym, ale przede wszystkim daje jej przewagę nad konkurencją. Cechą charakterystyczną talentu jest jego wyjątkowość, a co za tym idzie ograniczona podaż (Kaczmarska, Sienkiewicz, 2005, s. 53).

Z drugiej strony wiąże się z zastosowaniem odpowiedniego stylu zarządzania, motywowania, indywidualnego zaprojektowania rozwoju ścieżki kariery zawodowej dopasowanych do potrzeb, aspiracji i oczekiwań wybitnych pracowników (Kukła, 2012, s. 329).

Zarządzanie talentami definiowane jest jako: „zbiór działań odnoszących się do osób wybitnie uzdolnionych, podejmowanych z zamiarem ich rozwoju i sprawności oraz osiągania celów organizacji” (Listwan, 2005, s. 21). Zarządzanie talentami wymienia się wśród najważniejszych trendów, które będą wpływały na politykę rozwoju zasobów ludzkich (Brzeziński, 2016, s. 129).

Należy zauważyć, że współczesny rynek pracy stawia wysokie wymagania przyszłym pracownikom. Narasta niepewność pracy i własnej przyszłości zawodowej. Trzeba liczyć się z tym, że należy podnosić swoje kwalifikacje, by być konkurencją dla pozostałych, pamiętając że w miarę jak zmienia się świat, zmieniają się również tendencje na rynku pracy. Tendencje na rynku pracy wymagają elastyczności, mobilności i kreatywności. Pozostaje jedynie pogodzenie się z tym i dążenie do tego by sprostać wymaganiom dzisiejszych pracodawców. „Zwiększa się także świadomość konieczności uczenia się przez całe życie i ustawicznego rozwoju. Młodzi pracownicy zaczynają dostrzegać znaczenie maksymalizowania własnej zatrudnialności poprzez stałe poprawianie własnej atrakcyjności na rynku pracy. Życie w świecie ciągłych zmian, świecie płynnej nowoczesności to także konieczność zmagania się z trudnościami na rynku pracy” (Klimka-Kołyso, 2018, s. 269).

W tym kontekście ważnym aspektem wydaje się adekwatne zarządzanie talentami. Według J. S. Renzulliego na talent składają się:

- ponadprzeciętne zdolności, które obejmują ogólne zdolności – czyli podwyższony potencjał intelektualny, oraz zdolności specyficzne – czyli te, które dotyczą konkretnych dziedzin;
- twórczość – rozumiana jako nowość, oryginalność, płynność i giętkość myślenia, otwartość na wieloznaczność i niepewność, podejmowanie

nowych oraz niekonwencjonalnych problemów, podejmowanie ryzyka, bogata i wrażliwa emocjonalność;

- zaangażowanie w pracę – czyli wytrwałość w dążeniu do celu, samodyscyplina, wytrzymałość, pracowitość, fascynacja pracą, skłonność do poświęceń, a także wiara we własne siły, możliwości (Listwan, 2005, s. 35–36).

To właśnie osób posiadających między innymi powyższe cechy poszukują współcześni pracodawcy. To właśnie osoby wyróżniające się, wybitne będą miały większą szansę na znalezienie pracy. Wspomniane już powyżej elementy z których składa się talent, są cenione i poszukiwane przez pracodawców, a zatem możemy powiedzieć, iż stanowią one potrzeby i oczekiwania pracodawców względem pracowników – są pożądaną wartością dla pracodawcy. Należałoby tu jednak podkreślić, iż talent to coś nad czym można i trzeba pracować. Może kojarzyć się on komuś z czymś wrodzonym, nadanym raz na zawsze. Ale nie należy zapominać o tym, że tak naprawdę jest to wartość, którą należy stale rozwijać. Jest to coś co trzeba w sobie odkryć, a później pielęgnować aby nie zaprzepaścić, nie zmarnować swojego potencjału. „Posiadanie talentów ogromnie wyróżnia na rynku, lecz cechą charakterystyczną nowej rzeczywistości jest również to, że osoby te są niezwykle mobilne i na pracodawcy spoczywa obowiązek dbania o nie” (Brzeziński, 2016, s. 133).

Zdaniem J. S. Renzulliego oraz A. J. Tannenbauma aby w ogóle talent mógł się rozwinąć i ujawnić konieczne jest zaistnienie interakcji między wszystkimi, wymienionymi powyżej składnikami talentu (Chępa, 2005, s. 30). Analizując powyżej przedstawione elementy składające się na talent można stwierdzić, iż wiele z nich jesteśmy w stanie, a nawet musimy sami wytworzyć, zabiegać o ich zaistnienie. O człowieku, który odkrywa ukryte w sobie talenty, podejmuje starania w celu ich kształtowania, dba o ich rozwój, można powiedzieć, że się samorealizuje – jest kimś, na miarę swojego potencjału (tamże, s. 310). Taka osoba będzie z całą pewnością stanowić dużą wartość dla pracodawcy.

Dziś mamy do czynienia z pracodawcami, którzy zgłaszają popyt na konkretnych pracowników. To ubiegający się o pracę muszą pokazać siebie jako osobę wyróżniającą się na tle innych. Producenci na rynku dóbr i usług, aby to właśnie ich produkt został zauważony i wybrany spośród innych stosują przeróżne działania marketingowe. Marketing najprościej można zdefiniować jako „zyskowne zaspokajanie potrzeb” (Kotler, 2005, s. 3).

Jak pisze Beata Buchelt, „do walki o talenty przyczyniły się następujące zjawiska:

- przejście społeczeństwa i gospodarki z ery przemysłowej na informacyjną,

- deficyt talentów w skali lokalnej i globalnej,
- zmiany demograficzne w krajach wysoko rozwiniętych oraz mobilność kapitału ludzkiego” (Brzeziński, 2016, s. 133).

4. Zakończenie

Dynamiczne tempo pracy, życie w świecie coraz większych kontrastów i wielu kultur, to rzeczywistość do której pracownik musi się przyzwyczajać, bo będzie ona zmierzała w kierunku pogłębiania tych cech, jak dostrzega Jeremy Rifkin (2011, s. 233). Aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy, ważne jest aby podejmował już w trakcie nauki aktywność zawodową. Z pewnością ważne jest zweryfikowanie oczekiwań względem przyszłej pracy, dotyczących warunków pracy czy jakości pracy – które często są nie dostosowane do panujących realiów na rynku pracy.

STRESZCZENIE: W opracowaniu dokonano przedstawienia wymagań i oczekiwań globalnego rynku pracy w aspekcie pożądanych kandydatów do pracy. Autor przedstawione zagadnienia analizował już w swoich publikacjach w innych kontekstach, tu dokonując aktualizacji i weryfikacji dotychczasowej wiedzy przedstawia nowe i aktualne ujęcie problemu. Przyszły absolwent który wchodzi na rynek pracy jest przez pracodawców dostosowywany do wymagań stanowiskowych. Nadal pożądani są pracownicy o wysokich kwalifikacjach w wąskich specjalizacjach oraz odznaczający się ponadprzeciętnymi umiejętnościami wyróżniającymi ich na tle innych kandydatów do pracy. Wyeksponowanie i rozwój indywidualnych talentów jednostki staje się wyznacznikiem jakości pracy ale i pracy na najlepszych stanowiskach, gdzie występuje nadal rywalizacja.

SŁOWA KLUCZOWE: rynek pracy, absolwent, rozwój kariery zawodowej, talent.

АНОТАЦІЯ: У статті представлено вимоги та очікування глобального ринку праці щодо бажаних кандидатів на робочі місця. Автор вже аналізував представлені питання у своїх публікаціях в інших контекстах; тут, оновлюючи і перевіряючи існуючі знання, представлено новий і сучасний підхід до проблеми. Майбутній випускник, який виходить на ринок праці, підлаштовується під вимоги роботодавців. Висококваліфіковані працівники вузьких спеціалізацій з навичками вище середнього рівня, які вигідно відрізняють їх від інших претендентів, як і раніше, користуються попитом. Виявлення та розвиток талантів людини стає визначальним фактором якості роботи, а також отримання найкращих робочих місць, де все ще існує конкуренція.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: ринок праці, випускник, кар'єрний розвиток, талант.

ABSTRACT: The study presents the requirements and expectations of the global labor market in terms of desired job candidates. The author has already analyzed the presented issues in his publications in other contexts, and here, by updating and verifying the existing knowledge, he presents a new and up-to-date approach to the problem. A future graduate who enters the labor market is adapted by employers to the job requirements. Employees with high qualifications in narrow specializations and with above-average skills that distinguish them from other job candidates are still desirable. The exposure and development of an individual's individual talents becomes a determinant of the quality of work, but also of work in the best positions, where competition still occurs.

KEYWORDS: labor market, graduate, career development, talent.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2004). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Wyd. Sic.
- Brzeziński, Ł. (2016). Zarządzanie talentami w organizacji. *Szkoła – Zawód – Praca*, 12, 126–143. <https://repozytorium.ukw.edu.pl//handle/item/3750>.
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*. Wyd. UAM.
- Chełpa, S. (2005). Samorealizacja talentów – możliwości i ograniczenia intrapersonalne. W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami* (s. 26–39). IPiSS.
- Chłoń-Domińczak, A. (Red.). (2013). *Raport o stanie edukacji 2012. Liczą się efekty*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9532>
- Drabik-Podgórna, V. (2010). Tranzycja jako nowa kategoria biograficzna we współczesnym poradnictwie zawodowym. *Edukacja Dorosłych*, 1(62), 91–104.
- Dyrla-Mularczyk, K., Pluciński, M. A., i Borowiec, A. (2018). Kompetencje miękkie absolwentów uczelni wyższych – perspektywa pracodawców sektora MŚP. W: Ł. Sułkowski, D. Nawrat-Wyraz, i M. Klimka-Kołyso (Red.), *Szkoła – Studia – Doskonalenie zawodowe: Problemy, propozycje, inspiracje* (T. 19, z. 3, s. 213–226). Wyd. SAN.
- Jańczak-Obst, E. (2003). Inteligencja emocjonalna doradcy. W: B. Wojtasik i A. Kargulowa (Red.), *Doradca – profesja, pasja, powołanie?* (s. 189–202). SDSiZ RP.
- Kaczmarek, A., i Sienkiewicz, Ł. (2005). Identyfikacja i pomiar talentu w organizacjach. W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami* (b.d.). IPiSS.
- Kukła, D. (2012). Doradca zawodowy a proces zarządzania talentami w planowaniu kariery zawodowej. W: J. Góral-Półrola i B. Walasek-Jarosz (Red.), *Interdyscyplinarność i swoistość pedagogiki: O (poza) swoistych uwikłaniach wychowania* (T. 3, s. 327–348). Oficyna Wydawnicza WSETiNS.
- Kotler, P. (2005). *Marketing*. Dom Wydaw. REBIS.

- Klimka-Kołyško, M. (2018). Kariera na współczesnym rynku pracy. Szanse i wyzwania dla pracowników przygotowujących się do wejścia na rynek pracy. W: Ł. Sułkowski, D. Nawrat-Wyraz, M. Klimka-Kołyško (Red.), *Szkoła – Studia – Doskonalenie zawodowe: Problemy, propozycje, inspiracje* (T. 19, z. 3, s. 257–271). Wyd. SAN.
- Litaszewska, E. (2016). Decyzje karierowe wobec destabilizujących praktyk rynku pracy. *Studia Edukacyjne*, 38, 97–107.
- Listwan, T. (2005). Zarządzanie talentami – wyzwanie współczesnych organizacji. W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami*. IPiSS.
- Piorunek, M. (2009). *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rifkin, J. (2001). *Koniec pracy*. Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Smolbik-Jęczmień, A. (2020). Przeobrażenia w podejściu do kariery zawodowej przedstawicieli pokoleń współistniejących na rynku pracy. *Studia Poradownicze/Journal of Counselling*, 9, 118–419. <https://doi.org/10.34862/sp.2020.6>.
- Tomaszewska-Lipiec, R. (2018). Zmiany pokoleniowe a rozwój kariery zawodowej. W: Ł. Sułkowski, D. Nawrat-Wyraz, M. Klimka-Kołyško (Red.), *Szkoła – Studia – Doskonalenie zawodowe: Problemy, propozycje, inspiracje* (T. 19, z. 3, s. 121–136). Wyd. SAN.
- Zajac, M., Kukła, D. (2011). Skuteczne zarządzanie własnym talentem szansą na odniesienie sukcesu zawodowego. W: D. Kukła (Red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka* (s. 300–330). Difin.

CZĘŚĆ V

**PEDAGOGIKA I PSYCHOLOGIA W INTER-
I SUBDYSCYPLINARNYCH KONTEKSTACH**

ЧАСТИНА V

ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ В МІЖ-
ТА СУБДИСЦИПЛІНАРНОМУ КОНТЕКСТАХ

PART V

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY IN INTER-
AND SUBDISCIPLINARY CONTEXTS



Bożena Muchacka; Joanna Fornal

ORCID ID: 0000-0002-2851-5693;

POSTAWY MATEK WOBEC WŁASNYCH DZIECI JAKO KONSEKWENCJA DOŚWIADCZANYCH W DZIECIŃSTWIE RÓL RODZINNYCH

СТАВЛЕННЯ МАТЕРІВ ДО ВЛАСНИХ ДІТЕЙ ЯК НАСЛІДОК
ПЕРЕЖИТИХ У ДИТИНСТВІ СІМЕЙНИХ РОЛЕЙ

MOTHERS' ATTITUDES TOWARDS THEIR OWN CHILDREN AS
A CONSEQUENCE OF FAMILY ROLES EXPERIENCED IN CHILDHOOD

1. Wprowadzenie

Wielu współczesnych rodziców mając poczucie samodzielności równocześnie odczuwa samotność w swym rodzicielstwie, wychowując swoje dzieci bez planu, na wycucie, bez pomocy i wsparcia ze strony wykwalifikowanych osób. Dostępna dla nich wiedza o wychowaniu to często wiedza potoczna, której źródłem są doświadczenia innych matek, świat social mediów niekiedy lub zapamiętane wzorce ze swojego dzieciństwa. Nieobecność rodziców związana z pracą zawodową obojga rodziców bądź, jak w okresie pandemii, przymusowe zbliżenie rodzin, pokazało nieprzygotowanie i bezradność rodziców wobec komunikowania się czy sposobów czasu spędzanego wspólnie z dziećmi. Zatrważająco szybko rosną potrzeby wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego współczesnych dzieci i młodzieży z powodu depresji i prób samobójczych a brak pomocy systemowej związanej ze wsparciem związanym z pełnieniem w sposób odpowiedzialny funkcji rodzicielskiej powoduje, że rodzice popełniają błędy wychowawcze.

W kontekście podjętego w badaniach problemu dotyczącego podobieństw i różnic pokoleniowych w postawach matek wobec swoich dzieci warto przypomnieć teorię przywiązania Johna Bowlby`ego (2007), która wyjaśnia ludzkie zachowania i wzorce występujące na kolejnych etapach życia. Autor wyjaśnia, że sposób w jaki człowiek przywiązuje się do swojego pierwszego opiekuna, rzutuje na późniejsze relacje z ludźmi, jak również na obraz własnej osoby i ma wpływ na jego kondycję psychiczną. Ten indywidualny model przywiązania towarzyszy człowiekowi przez całe życie. Okoliczności, w których powstają zachowania przywiązaniowe, jak i same przejawy przywiązania z biegiem czasu się zmieniają, natomiast struktura przywiązania, mimo że podatna na pewne zmiany, zachowuje swoje cechy. Dziecko czuje się bezpiecznie w relacji z figurą przywiązania, kiedy doświadcza bliskości i rozłąki w zadowalający je sposób. Jednak, kiedy relacja ta odbywa się w sposób niezgodny z oczekiwaniami dziecka lub relacji tej nie ma w ogóle, dziecko nie jest w stanie pokładać w tej więzi ufności i zaczyna z niepewnością i niepokojem podchodzić do tej relacji przywiązania. Dlatego przywiązanie można rozumieć jako system sprzężenia zwrotnego uruchamiany lub wyłączany przez różne sytuacje (Main, Solomon, 1986).

Z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka w rodzinie bazową kwestią są postawy rodziców wobec dzieci i ich wzajemne stosunki. Termin „postawa” jest definiowany jako: „tendencja do zachowania się w specyficzny sposób wobec jakiejś osoby, sytuacji czy problemu, czyli ogólnie mówiąc przedmiotu, na który jest skierowana” (Ziemska, 1973). Autorka uznała, że można wyróżnić postawy prawidłowe i postawy nieprawidłowe. Do właściwych postaw zalicza: akceptację dziecka, współdziałanie z dzieckiem, dawanie mu swobody oraz uznawanie praw dziecka. Postawy właściwe mogą wzajemnie ze sobą współlistnieć i / lub uzupełniać się. Każdej postawie właściwej odpowiada określona postawa niewłaściwa. Na te ogólne składają się postawy częściowe oraz określone zachowania rodziców lub opiekunów wobec dziecka. Kierowanie dzieckiem bez dominacji czy też uległości ma najważniejsze znaczenie dla prawidłowego kontaktu z dzieckiem i osiągnięcie przez niego wewnętrznej autonomii. Równie ważne jest także traktowanie dziecka jako odrębnej jednostki, ponieważ stanowi to o jego zrównoważeniu uczuciowym. Natomiast do nieprawidłowych postaw rodzicielskich należą: postawa nadmiernie ochraniająca, postawa nadmiernie wymagająca, postawa unikająca i postawa odrzucająca. Postawy w tym modelu wyznaczane są przez dwa wymiary zachowań: dominację i uległość a kolejnym wymiarem jest nadmierna koncentracja na dziecku jak również zbyt duży dystans uczuciowy (postawy związane z uległością, postawy związane z dominacją, postawy związane z nadmiernym dystansem wobec dziecka, postawy związane z nadmierną koncentracją na dziecku).

Przyjęcie określonej postawy wobec dziecka warunkuje mu zaspokojenie bądź deprywację jego podstawowych potrzeb psychicznych, staje się również podstawą kształtowania się jego właściwego obrazu siebie i prawidłowej samooceny. Dziecko potrafi tym samym adekwatnie się odnosić do swoich zdolności i umiejętności, wyglądu fizycznego. Ma również właściwe postawy wobec świata, cechuje je zaufanie do siebie i innych.

Odbiciem ogólnego klimatu emocjonalnego panującego w rodzinie jest stosunek uczuciowy dzieci do rodziców. Mamy wtedy do czynienia z mechanizmem wewnętrznego rozliczania uczuć. Inaczej mówiąc: dzieci zwracają rodzicom tyle uczucia, ile same otrzymały. Znajduje to potwierdzenie w koncepcji wyrównywania postaw w stosunkach międzyludzkich (Zaborowski, 1999). Autor stwierdza, że w stosunkach interpersonalnych występuje tendencja do wyrównywania postaw emocjonalnych partnerów, która jest warunkiem utrzymania równowagi ze środowiskiem. Dlatego dziecko, które doznaje miłości i zaufania ze strony rodziców odwzajemnia się również uczuciami pozytywnymi. We wczesnym okresie rozwoju dzieci obdarzają rodziców bezgraniczną miłością, traktując ich jako najważniejsze osoby. Zmiany w stosunkach rodzice – dziecko zachodzą najczęściej w okresie dorastania, kiedy to można zaobserwować nasilenie się konfliktów i osłabienie więzi uczuciowej. Na ogół jest to spowodowane niewłaściwym stosunkiem rodziców do dziecka, cechującym się brakiem zaufania i odpowiedniej do wieku autonomii i swobody. Dla kształtowania się osobowości dziecka ważny jest całokształt więzi uczuciowych panujących w rodzinie, a więc także stosunek emocjonalny dziecka do rodzeństwa i innych osób bliskich w rodzinie, na przykład dziadków.

Postawy matek z rodzin niepełnych nacechowane są nadmierną koncentracją na dziecku, przybierającą formę kompensacji. Niekorzystna dla dziecka sytuacja wychowawcza powstaje w momencie zachwiania się pozytywnego związku emocjonalnego między rodzicami. Ta sytuacja powoduje u dziecka odczucia lękowe, zagraża jego poczuciu bezpieczeństwa. Stwarza to również warunki dla rozwoju zachowań społecznych u dziecka takich jak agresja, przestępczość czy nałogi. W sytuacji takiej dom przestaje być postrzegany jako źródło poczucia bezpieczeństwa, którego gwarancją był wzajemny związek emocjonalny rodziców, ich wzory osobowe, wartości. Rozbicie rodziny może też pociągać za sobą występowanie zaburzeń emocjonalnych u dziecka. Wynikają one z przeżywania przez dzieci poczucia winy oraz z obciążania się odpowiedzialnością za rozstanie rodziców (Jarosz, 1979; Czeredrecka, 2005). Zaburzenia te mogą przybrać formę depresji, moczenia nocnego czy innych objawów nerwicy. Jednak nie każda rodzina niepełna jest rodziną dysfunkcyjną. Na

występowanie u dziecka trudności wychowawczych ma wpływ: rodzaj interakcji w rodzinie przed, w trakcie i po rozwodzie, oparcie matki w najbliższej rodzinie, oddziaływania wychowawcze matki po rozwodzie czy dysfunkcyjność rodziny wynikająca z patologii społecznej czy biologicznej. Jej powodem mogą być na przykład alkoholizm, narkomania, przestępczość czy choroba psychiczna. W indywidualnych przypadkach rodziny takie mogą nie wykazywać cech dysfunkcyjności. Zależy to między innymi od cech osobowości członków rodziny i ich zdolności do przewyższania sytuacji kryzysowych. Tym niemniej w tego typu rodzinach rozwój osobowości dziecka może być utrudniony ze względu na brak poczucia bezpieczeństwa, brak pozytywnych wzorów osobowych lub obecność wzorców negatywnych oraz niezaspokojenie potrzeb dziecka (Wiggins i in., 2015).

Specyficznym zjawiskiem, polegającym na odwróceniu ról wewnątrzrodziny między dzieckiem a rodzicem lub rodzicami jest „parentyfikacja” (Minuchin, 1968). Ta zamiana ról może mieć charakter funkcjonalny (instrumentalny) lub emocjonalny. Wówczas to dziecko, poświęcając własne potrzeby i troszcząc się jednocześnie o potrzeby członków rodziny realizuje działania nieprzypisane do roli dziecka w rodzinie, wykraczające ponad jego siły (Earley, Cushway, 2002; Schier, 2015). Według strukturalnej teorii systemu rodzinnego (Minuchin, 1974) odwrócenie ról prowadzi do naruszenia granic między sub-systemami. Dziecko parentyfikowane przejmuje zadania rodziców w wielu obszarach funkcjonowania rodziny. Oznacza to przekroczenie granic pokoleniowych, co prowadzi do utraty przez nie warunków bezpiecznego rozwoju (Sang, Cederbaum, Hurlburt, 2013). Jeśli taki zaburzony układ ról w rodzinie ma charakter długotrwały, może wywołać wiele negatywnych konsekwencji, jak: przeciążenie dziecka nadmiarem obowiązków nieadekwatnych do jego możliwości rozwojowych, czy niemożność zaspokojenia własnych potrzeb wskutek zaspokajania potrzeb rodziców. Ze względu na możliwe skutki Gregory Jurkovic (1997) wyróżnił dwa rodzaje parentyfikacji: konstruktywną (inaczej: zdrową, adaptacyjną) oraz destrukcyjną (patologiczną). Pierwszy odnosi się do sytuacji, w której dziecko, będąc odpowiedzialne za rodzinę, nabywa korzystnych dla jego rozwoju kompetencji – staje się bardziej samodzielne, zorganizowane i skuteczne w działaniu (Schier, 2015) oraz zdolne do sprawowania opieki nad innymi (Byng-Hall, 2008). Warto przy tym podkreślić, że zdolność do troszczenia się o drugą osobę może prowadzić do odczuwania dumy i podnosić poczucie własnej wartości (Schier, 2015), co oznacza swoistą gratyfikację dla dziecka. Parentyfikacja destrukcyjna natomiast oznacza podejmowanie przez dziecko opieki (emocjonalnej i instrumentalnej)

nad rodzicami i innymi członkami rodziny w celu zachowania jej trwałości i funkcjonalności jako systemu (Hooper, 2007). Są to zadania znacząco przekraczające siły, możliwości i poziom rozwoju dziecka. Można powiedzieć, że dzieci zostają zmuszone do przejścia odpowiedzialności za rodzinę. Ten swoisty przymus to rodzaj przemocy wobec dziecka (Hooper, 2007), zwykle o charakterze utajonym, skrywanym za zamkniętymi drzwiami domu rodzinnego, z którego parentyfikowani zdają sobie sprawę dopiero w dorosłym życiu lub nigdy (Chojnacka, 2018). Konieczność przejścia w pozycję osoby dorosłej w rodzinie może stanowić dla dziecka doświadczenie traumatyczne, wiążące się poczuciem braku kontroli nad sytuacją, w której się znalazło, bycia nieprzygotowanym do zadań, jakie przed nim są stawiane. Jednakże mimo braku gotowości, dziecko je realizuje, a to zwykle prowadzi do nieprawidłowego funkcjonowania osoby parentyfikowanej w dorosłości (Hooper, 2007).

Mnogość sytuacji problemowych oraz społeczno-kulturowe przyzwolenie na angażowanie dziecka w zadania rodzicielskie stawiają parentyfikację jako zjawisku względnie powszechne. W pewnym sensie potwierdzają tę teorię badania realizowane w Polsce, które pokazują, że aż 73% młodych ludzi doświadczyło przynajmniej jednego z aspektów parentyfikacji instrumentalnej i emocjonalnej, co świadczy o powszechności tego procesu (Żarczyńska i in., 2016). Przeniesienie odpowiedzialności za rodzinę na dzieci, w której próbują stawić czoła wyzwaniom i zadaniom ponad ich siły, jest jak się okazuje akceptowaną społecznie formą przemocy wobec nich. Faktem jest, że parentyfikacja jest zjawiskiem zniekształcającym funkcjonowanie rodziny. Narusza także w sposób istotny procesy rozwojowe i wychowawcze dzieci.

2. Założenia metodologiczne

W niniejszych badaniach poświęconych problematyce rodziny koncentrowano się na zidentyfikowaniu środowisk wychowawczych jako warunków życia członków rodziny, ponieważ stanowią one bez wątpienia niezwykle istotny kontekst doświadczania przez dziecko ról rodzinnych, które mogą mieć wpływ na przyszły wybór postaw wobec własnych dzieci.

Celem badań było ustalenie zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi doświadczanymi przez matki w ich dzieciństwie a preferowanymi przez nie postawami w procesie wychowywania własnych dzieci. Oczekiwany rezultat było wykazanie różnic w nasileniu postaw rodzicielskich matek na przestrzeni jednego pokolenia.

W badaniach posłużono się *Kwestionariuszem Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich (ROPR) (dla Matki)* autorstwa Mieczysława Plopy oraz *Skalę Postaw Rodzicielskich (SPR) (dla Matki)* również autorstwa Mieczysława Plopy.

Badaniami przeprowadzonymi w 2023 roku objęto grupę 110 kobiet w wieku od 35 do 62 lat z dużego miasta, które wyraziły zgodę na anonimowe badanie. Po wyeliminowaniu nieprawidłowo wypełnionych kwestionariuszy do grupy normalizacyjnej włączono wyniki 106 kobiet. Grupa kobiet biorących udział w badaniu różnicowana była pod względem wykształcenia jak i ilości posiadanych dzieci.

3. Wyniki i dyskusja

Retrospektywna ocena badanych matek (ROPR)

W wymiarze Postawy Akceptacji – Odrzucenia tylko 26% badanych matek zapamiętało swoje matki jako nastawione bardzo pozytywnie emocjonalnie, wspierająco i akceptująco wobec ich osoby natomiast aż 39% badanych doznawało od matek obojętności, dystansu emocjonalnego, braku rozumienia swoich potrzeb.

W wymiarze Postawy Autonomii 38% dorosłym matkom pozwalano współdecydować o swoich sprawach, wyrażać swoje opinie, nie narzucano zdania natomiast 27% badanych matek pamięta swoje matki jako osoby wymagające bezwzględnej posłuszeństwa.

Kolejny wymiar ROPR dotyczył doświadczanej Postawy Nadmiernie Ochraniającej. W percepcji 30% badanych matek zachowania ich matek wynikały z nadmiernej troski i zapamiętane zostały jako nadmiernie ingerująca w osobiste sprawy. Właściwą postawę w tym zakresie przejawiało 32% matek badanych.

Postawę Nadmiernie Wymagającą odczuwało 35 % badanych matek twierdząc, że rodzic był chłodny i trudny w kontakcie. Postawę jako właściwą oceniło w tym zakresie 22% badanych matek.

Dorośle matki pamiętają ponadto rodzica jako osobę zmienną, nerwową, stosującą różne nieprzewidywalne ograniczenia, a więc reprezentującą Postawę Niekonsekwentną (24%) natomiast pozostałe jako postawę pożądaną (45%) lub umiarkowanie właściwą (41%).

Skala postaw rodzicielskich (SPR)

Postawę Akceptacji wyrażającą się biskim uczuciowym kontaktem z dzieckiem, dobrymi relacjami, wrażliwością deklarowało 44% badanych matek, zaś dystans,

brak dostrzegania potrzeb dziecka, brak satysfakcji w kontaktach z dzieckiem (Postawę Odrzucenia) reprezentowało 30% matek.

Stosunkowo niewiele (18%) badanych matek rozumie potrzeby niezależności dziecka, wyraża aprobatę dla prób rozwiązywania własnych problemów, nie narzuca swojego zdania reprezentując Postawę Autonomii. Natomiast 30% matek dobro dziecka rozumie jako ostre egzekwowanie swoich poleceń i zakazów, nie toleruje sprzeciwu, nie liczy się z potrzebami dziecka (brak autonomii).

Tylko 5% badanych matek deklaruje Postawę Nadmiernie Ochroniającą wyrażając przesadną troskę o swoje dziecko właściwą postawę reprezentuje 85% badanych matek.

Postawę Nadmiernie Wymagającą zadeklarowało 12% matek uznając, iż są we wszystkich sprawach autorytetem dla swojego dziecka, wymaga od dziecka perfekcyjnego wykonywania poleceń. Postawę właściwą zaprezentowało 51% badanych matek.

Postawę Niekonsekwentną polegającą na zmiennym stosunku do dziecka przejawia 27% a postawę właściwą 36% badanych matek.

Postawy rodzicielskie (SPR) matek w przedziałach wiekowych

Zauważono, że kobiety starsze wykazywały niższą tendencję do prezentowania postawy akceptującej oraz wyższą do nadmiernie ochraniającej.

Zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi doświadczanymi przez matki w ich dzieciństwie a preferowanymi przez nie postawami w procesie wychowywania własnych dzieci

Podstawowym celem badania było wykazanie zależności pomiędzy retrospektywną oceną postawy rodziców (ROPR) osoby badanej (mierzoną w pierwszej części testu) na autoocenę postawy osoby badanej (SPR) jako matki (mierzoną w drugiej części testu). Założono, że część pierwsza obrazuje postawy rodzicielskie w domu rodzinnym matki w okresie jej dzieciństwa i dorastania, a druga – postawę matki w procesie wychowywania własnych dzieci. W konsekwencji starano się zidentyfikować zjawisko przeniesienia równoległego postaw (np. wysoki do wysoki) które to zjawisko nazwane zostało POWIELANIEM, lub przeniesienia krzyżowego postaw (np. wysoki do niski) które to zjawisko nazwane zostało NEGOWANIEM.

Tabela 1 obrazuje występowanie powielania i negowania w poszczególnych wymiarach.

Tabela 1. Występowanie powielania i negowania w poszczególnych wymiarach postaw matek

	Wymiar akceptacji -odrzućcia	Wymiar autonomii	Wymiar ochraniaia	Wymiar wymagania	Wymiar nie- konsekwencji
POWIELANIE					
Wysoki	20	9	4	8	8
Średni	8	19	2	23	21
Niski	16	11	32	17	28
	44	39	38	48	57
	42%	37%	36%	45%	54%
NEGOWANIE					
Wysoki	2	8	21	18	3
Niski	12	5	0	0	6
	14	13	21	18	9
	13%	12%	20%	17%	8%

Źródło: opracowanie własne.

Część górna tabeli pokazuje liczbę wystąpień przeniesienia typu POWIELANIE (wystąpienie takiego samego poziomu wyniku – niski u rodzica (matki) matki i niski u matki, wysoki u rodzica (matki) i wysoki u matki). Część dolna tabeli pokazuje liczbę wystąpień przeniesienia typu NEGOWANIE (wystąpienie przeciwnego poziomu wyniku – niski u rodzica (matki) matki i wysoki u matki oraz wysoki u rodzica (matki) matki i niski u matki). W wierszu „Wysoki” znajdują się wyniki zmiany postawy na niski z wysoki a w wierszu „Niski” – zmiany postawy na wysoki z niski. Górna część tabeli zawiera również przeniesienie średniego wyniku na średni, część dolna tabeli zawiera wyłącznie skrajne negowanie z pominięciem wyników średnich. Założono, że tylko skrajne negowanie będzie istotne w odniesieniu do postawionych hipotez.

W przeprowadzonym badaniu wykazano następujące zależności:

(I) W wymiarze postawy akceptacji-odrzućcia stwierdzono zdecydowanie duży wpływ wysokiego poziomu ROPR (rozumianego w tym parametrze jako bliski uczuciowy kontakt rodzica z dzieckiem) na kontynuowanie takiej postawy (SPR) w wychowywaniu dzieci w kolejnym pokoleniu (wysoki do wysoki – 20 wystąpień) oraz zdecydowanie małą ilość zmiany postawy na odrzucenie przy wzorcach rodzinnych akceptacji (niski do wysoki, 2 wystąpienia) Jednocześnie stwierdzono również, że występuje z podobnym nasileniem sytuacja kontynuacji postawy odrzucenia (niski do niski – 16 wystąpień) oraz zmiany postawy z odrzucenia na akceptację (niski do wysoki – 12 wystąpień). Z powyższego wynika, że najczęstszą jest sytuacja kontynuacji postawy akceptacji (sytuacja pozytywna

z punktu widzenia procesu wychowania dziecka), rzadziej występuje sytuacja kontynuacji postawy odrzucenia (sytuacja negatywna) oraz zmiana postawy z odrzucającej na akceptującą (sytuacja pozytywna). Zdecydowanie marginalnie wystąpiła sytuacja, gdy matka wychowana w domu, który ocenia jako akceptujący – sama widzi u siebie postawę odrzucenia (jedynie dwa wystąpienia). Daje to podstawę do stwierdzenia, że nie obserwujemy powielania schematu z domu o odrzucających wzorcach. Jednocześnie względna trwałość międzypokoleniowa postawy akceptującej (największa liczba wystąpień) daje nadzieję, że edukacja psychologiczna włożona w ten proces daje dużo większe, niż tylko doraźne, korzyści.

(II) W wymiarze postawy autonomii również istotnie przeważa powielanie nad negowaniem, ale rozkład jest dość proporcjonalny i dominuje postawa średnia. W przestrzeni zmiany postaw (negowania) przeważa jednak zmiana niekorzystna (wysoki do niski – 8 wystąpień) nad zmianą korzystną (niski do wysoki – 3 wystąpienia)

(III) W wymiarze postawy ochraniającej analiza wyników testu nasuwa dwa wnioski – po pierwsze bardzo wysoki poziom kontynuowania wyniku niskiego (w tym wypadku postawy właściwej) czyli braku postawy nadmiernie ochraniającej (niski do niski – 32 wystąpienia). Po drugie wysokie negowanie postawy nadmiernie ochraniającej (wysoki do niski – 21 wystąpień) przy jednoczesnym braku wystąpień sytuacji odwrotnej (niski do wysoki). Dzięki temu wyniki porównawcze ROPR do SPR (wykresy kołowe) ukazują zdecydowane zwiększenie postawy właściwej (przeciwnej do nadmiernie ochraniającej) z poziomu 32% (ROPR) do 85% (SPR)

(IV) W wymiarze postawy nadmiernie wymagającej można zaobserwować podobną sytuację jak powyżej – brak wystąpień sytuacji negowania właściwej postawy, czyli nie wymagającej nadmiernie. Jednocześnie „transfer” odwrotny, czyli przejście z postawy nadmiernie wymagającej (wynik wysoki) do postawy przeciwnej (wynik niski) wystąpił 18 razy. Powielane są natomiast wynik średni i niski (prawidłowy)

W wymiarze niekonsekwencji – również dominuje powielanie właściwych wzorców (niski do niski – 28 wystąpień) Negowanie występuje rzadko, co ciekawe odnotowano więcej razy negowanie postawy właściwej (niski do wysoki – 6 wystąpień) niż postawy niewłaściwej (wysoki do niski – 3 wystąpienia)

W spojrzeniu całościowym tabela obrazuje dużo częstszy sytuację powielania wzorców niż ich negowania, co też daje podstawy do wnioskowania o dużym wpływie postawy rodzicielskiej matki na postawę matki w kolejnym pokoleniu. Sytuacja powielania występuje częściej a niekiedy wielokrotnie częściej niż sytuacja negowania w każdej z badanych postaw.

4. Wnioski

Przyjęte założenia o tym, że matki odgrywają pewną rolę w kształtowaniu się postaw rodzicielskich jako wzór do naśladowania zostały potwierdzone w stopniu znacznym choć częściowo. Postawy rodzicielskie matek mają znaczenie w tworzeniu się i stosowaniu ich w swoim macierzyństwie matek z kolejnego pokolenia. Jednak należy zaznaczyć, że charakter tego zjawiska jest złożony i nie da się go jednoznacznie wyjaśnić włączając w plan badawczy pojedyncze czynniki, jakim niewątpliwie było wybranie jedynie matek jako osób badanych.

Okazało się, że mimo analiz postaw rodzicielskich jedynie matek z dwóch pokoleń, ilość możliwych wariantów była zbyt obszerna, aby ją w całości przeanalizować. W przyszłych badaniach należałoby wziąć pod uwagę oboje rodziców i ograniczyć zakres badań do wybranej cechy, wówczas być może dokładność badania i wnioski z niego byłyby bardziej czytelne i jednoznaczne. W badaniu wykazano, że blisko połowa matek powieliła postawy rodzicielskie jakie prezentowała matka w ich rodzinnym domu.

Z badań matek wynika, że najczęstszą jest sytuacja kontynuacji postawy akceptacji (sytuacja pozytywna z punktu widzenia procesu wychowania dziecka), rzadziej występuje sytuacja kontynuacji postawy odrzucenia (sytuacja negatywna) oraz zmiana postawy z odrzucającej na akceptującą (sytuacja pozytywna). Zdecydowanie marginalnie wystąpiła sytuacja, gdy matka wychowana w domu, który ocenia jako akceptujący – sama widzi u siebie postawę odrzucenia (jedynie dwa wystąpienia). Daje to podstawę do stwierdzenia, że nie obserwujemy powielania schematu z domu o odrzucających wzorcach. Jednocześnie względna trwałość międzypokoleniowa postawy akceptującej (największa liczba wystąpień) daje nadzieję, że na przykład edukacja psychologiczna włożona w ten proces daje dużo większe, niż tylko doraźne, korzyści. Korespondują te stwierdzenia z teorią Bowlbiego (2007). Kiedy opiekun jest responsywny a potrzeby przywiązaniowe są zaspokajane, wówczas dziecko tworzy wewnętrzny model siebie jako jednostki wzbudzającej miłość, wartościowej i skutecznej a inne osoby uważa za interesujące, kochające i dostępne, na tej podstawie buduje obraz siebie jako osoby zarówno godnej miłości jak również zdolnej ją dawać. Natomiast w sytuacji, gdy potrzeby przywiązaniowe nie są zaspokajane a opiekunowie nie są responsywni – wewnętrzny model siebie staje się negatywny a postrzeganie siebie przez dziecko zmienia się. Jeżeli reakcje czy zachowania figur przywiązania w stosunku do dziecka są wrogie, dopuszczają się oni zaniedbań czy je odrzucają wówczas postrzega ono siebie jako niekochane, małowartościowe i niechciane. Dziecko nie ma bezpiecznej bazy i dlatego nie czuje się bezpieczne w relacji. Wewnętrzny model operacyjny utworzony na pierwszym etapie życia na kolejnych etapach

życia wobec nowych ludzi, interakcji czy sytuacji używany jest właściwie jak szablon. Wpływa na nastroje, kieruje działaniami jak również pozwala planować reakcje czy przewidywać zachowanie drugiej osoby, stanowi swego rodzaju most pomiędzy wczesnodziecięcymi doświadczeniami związanymi z opieką a późniejszymi etapami życia.

Uzyskane wyniki poszerzają wiedzę o relacjach, jakie zachodzą pomiędzy osobowościowymi dyspozycjami a kompetencjami wychowawczymi matek na przestrzeni pokolenia (dorosłego dziecka i obecnego rodzica). Wnioski końcowe potwierdzają olbrzymią złożoność badanego zjawiska, rekomendują też dalsze kierunki badań, analizują przydatność uzyskanych wyników w codziennej praktyce opiniodawczej psychologa oraz w oddziaływaniach profilaktycznych i interwencyjno-kryzysowych. Trzeba podkreślić, że praca ta jest opracowaniem, pozwalającym lepiej zrozumieć złożoność psychologicznych mechanizmów leżących u podstaw zachowań matek, które być może w niewystarczający sposób chronią dobro i zdrowie psychiczne swoich dzieci. Być może jest to spowodowane brakiem edukacji rodziców i braku ich systemowego przygotowania do macierzyństwa. Badania nie wyjaśniają jednoznacznie kwestii sytuacyjnych czy też osobowościowych uwarunkowań takich zachowań. Wiele wskazuje na to, że mamy do czynienia z nadzwyczaj złożonym i skomplikowanym zjawiskiem, w genezie którego ważne są zarówno zmienne i dyspozycje psychiczne, jak i okoliczności zewnętrzne.

STRESZCZENIE: W niniejszych badaniach poświęconych problematyce rodziny koncentrowano się na zidentyfikowaniu środowisk wychowawczych jako warunków życia członków rodziny, ponieważ stanowią one bez wątpienia niezwykle istotny kontekst doświadczania przez dziecko ról rodzinnych, które mogą mieć wpływ na przyszły wybór postaw wobec własnych dzieci. Istotny jest sposób w jaki człowiek przywiązuje się do swojego pierwszego opiekuna ponieważ rzutuje on na późniejsze relacje z ludźmi (Bowlby, 2007), prawidłowe postawy rodzicielskie, które warunkują zaufanie do siebie i innych (Ziemska, 1973, 1988; Earley, Cushway, 2002; Hooper, 2007, 2008; Chojnacka, 2018 i inni autorzy). Celem badań było ustalenie zależności pomiędzy postawami rodzicielskimi doświadczanymi przez matki w ich dzieciństwie a preferowanymi przez nie postawami w procesie wychowywania własnych dzieci. W badaniach posłużono się Kwestionariuszem Retrospektywnej Oceny Postaw Rodzicielskich (ROPR) (dla Matki) autorstwa Mieczysława Płopy oraz Skalą Postaw Rodzicielskich (SPR) (dla Matki) również autorstwa Mieczysława Płopy. Badaniami objęto grupę 106 kobiet w wieku od 35 do 62 lat z dużego miasta. Przyjęte założenia o tym, że wzorce wychowawcze matek są naśladowane w kolejnych pokoleniach kobiet wychowujących swoje dzieci zostały potwierdzone w stopniu znacznym choć częściowo. Najczęstszą jest sytuacja kontynuacji

postawy akceptacji, rzadziej występuje sytuacja kontynuacji postawy odrzucenia oraz zmiana postawy z odrzucającej na akceptującą. Zauważono, że kobiety starsze wykazują niższą tendencję do prezentowania postawy akceptującej oraz wyższą do nadmiernie ochraniającej. Ogólna tendencja pokazywała zbieżność w powielaniu postaw rodzicielskich w zakresie postaw: niekonsekwentnej matki oraz wymagającej matki.

SŁOWA KLUCZOWE: rodzina, matka, wychowanie, postawy rodzicielskie, wzorce wychowawcze.

АНОТАЦІЯ: Це дослідження з питань сім'ї зосереджене на визначенні середовища виховання як умов життя членів сім'ї, оскільки вони, безсумнівно, є надзвичайно важливим контекстом для набуття дитиною досвіду виконання сімейних ролей, що може вплинути на майбутній вибір ставлення до власних дітей. Те, як людина ставиться до свого першого піклувальника, є важливим, оскільки проектує подальші стосунки з людьми (Bowlby, 2007), правильні батьківські установки, які зумовлюють довіру до себе та інших (Ziemska, 1973, 1988; Earley, Cushway, 2002; Hooper, 2007, 2008; Chojnacka, 2018; та інші автори). Метою цього дослідження було визначити зв'язок між батьківським ставленням, пережитим матерями в дитинстві, і тим, якому ставленню вони надають перевагу в процесі виховання власних дітей. У дослідженні було використано опитувальник «Ретроспективна оцінка батьківського ставлення» (ROPR) (для матерів) Мечислава Плопи та «Шкала батьківського ставлення» (SPR) (для матерів) також Мечислава Плопи. У дослідженні взяла участь група з 106 жінок віком від 35 до 62 років з великого міста. Припущення про те, що моделі виховання матерів наслідуються в наступних поколіннях жінок, які виховують своїх дітей, підтвердилося значною мірою, хоча й частково. Найчастіше зустрічається ситуація продовження установки на прийняття, рідше – продовження установки на відторгнення і зміна установки з відторгнення на прийняття. Було відзначено, що старші жінки демонструють меншу схильність до прийняття і більшу схильність до надмірного захисту. Загальна тенденція свідчить про зближення у відтворенні батьківських установок з точки зору позицій: непослідовна мати та вимоглива мати.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: сім'я, мати, батьківство, батьківські установки, батьківські взірці.

ABSTRACT: Research on family issues focused on identifying educational environments as the living conditions of family members, because they are undoubtedly an extremely important context for a child's experience of family roles, which may influence the future choice of attitudes towards their own children. The way in which a person becomes attached to his or her first caregiver is important because it influences subsequent relationships with people (Bowlby, 2007), correct parental attitudes that determine trust in oneself and others (Ziemska, 1973, 1988; Earley, Cushway, 2002; Hooper 2007, 2008; Chojnacka, 2018; and other authors). The aim of the research was to determine the relationship between the parental attitudes experienced by mothers in their childhood and their preferred attitudes in the process of raising their own children. The research used the Retrospective Assessment of Parenting Attitudes Questionnaire (ROPR) (for the mother) by Mieczysław Plopa and the Parenting Attitudes Scale (SPR) (for the mother) also by Mieczysław Plopa. The study included a group of 106 women aged 35 to 62 from a large city. The assumptions that mothers' parenting patterns are imitated in subsequent generations of women raising their children have been confirmed to a significant extent, although partially. The most common situation is the continuation of

the attitude of acceptance, less common is the situation of continuation of the attitude of rejection and a change from the rejecting to the accepting attitude. It was noticed that older women showed a lower tendency to present an accepting attitude and a higher tendency to present an overly protective attitude. The general tendency showed convergence in the replication of parental attitudes in terms of the following attitudes: an inconsistent mother and a demanding mother.

KEYWORDS: family, mother, upbringing, parental attitudes, parenting patterns.

Bibliografia

- Bornstein, M. (red.) (1989). *Reakcja matki: charakterystyka i konsekwencje*. Jossey-Bass.
- Bowlby, J., (2007). *Przywiązanie*. PWN.
- Byng-Hall, J. (2008). The significance of children fulfilling parental roles: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 30(2), 147–162. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00423.x>.
- Chojnacka, B. (2018). Destrukcyjne odwrócenie ról w rodzinie jako forma przemocy utajonej. W: E. Borys, J. Frankowiak, i L. Willan-Horla (red.), *W poszukiwaniu sposobów przeciwdziałania przemocy domowej*, (s. 125–134). Centrum Badań Społecznych UWM.
- Chojnacka, B. (2021). *Doświadczenie parentyfikacji. Perspektywa biograficzna*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Czerederecka, A. (2005). Syndrom oddzielenia od drugoplanowego opiekuna (PAS) – przydatność diagnozy w badaniach sądowych w kontekście krytyki zjawiska. *Now. Psychol.*, 3, 31–41.
- Earley, L., Cushway, D. (2002). Parentified child. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 7(2), 163–178. <https://doi.org/10.1177/1359104502007002005>.
- Hooper, L. (2007). Expanding the discussion regarding parentification and its varied outcomes: implications for mental health research and practice. *Journal of Mental Health Counseling*, 29(4), 322–337. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.2008.00423.x>.
- Hooper, L. (2008). Defining and understanding parentification: Implications for all counselors. *The Alabama Counseling Association Journal*, 34(1), 34–43.
- Jarosz, M. (1979). *Problem dezorganizacji rodziny*. PWN.
- Jurkovic, G. J. (1997). *Lost childhoods: The plight of the parentified child*. Brunner/Mazel.
- Jurkovic, G. J., Morrell, R., Thirkield, A. (1999). Assessing childhood parentification: Guidelines for researchers and clinicians, W: N. Chase (red.), *Burdened children* (s. 92–113). The Guilford Press.

- Main, M., Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. W: T. B. Brazelton, M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy* (s. 95–124). Ablex Publishing.
- Minuchin, S. (1974). *Families and Family Therapy*. Harvard University Press.
- Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B. G. Jr., Rosman, B. L., Schumer, F. (1968). *Families of the Slums*. Basic Books.
- Sang, J., Cederbaum, J. A., Hurlburt, M. S. (2013). Parentification, substance use, and sex among adolescent daughters from ethnic minority families: The moderating role of monitoring, *Family Process*, 53(2), 252–266. <https://doi.org/10.1111/famp.12038>.
- Schier, K. (2015). *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wiggins, J. L., Mitchell, C., Hyde, L. W., Monk, C. S. (2015). Identyfikacja wczesnych ścieżek ryzyka i odporności: wspólny rozwój internalizacji i ekstermalizacji objawów oraz rola surowego rodzicielstwa. *Dev. Psychopathol.* 27, 1295–1312. <https://doi.org/10.1017/S0954579414001412>.
- Zaborowski, Z. (1999). *Notatnik psychologa*. Eneteia.
- Ziemska, M. (1973). *Postawy rodzicielskie i ich znaczenie przy psychoterapii dziecka*. Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (red.) (1988). *Rodzina jako system interakcji*. CPBP 09.02.
- Żarczyńska-Hyla, J., Zdaniuk, B., Piechnik-Borusowska, J., Karcz-Taranowicz, E., Kromolicka, B. (2016). Uwarunkowanie parentyfikacji doświadczanej w dzieciństwie i okresie dorastania z perspektywy młodych dorosłych. *Rocznik Andragogiczny*, 23, 199–215. <https://doi.org/10.12775/RA.2016.010>.

Emilia Gogacz

ORCID ID: 0000-0003-2668-1679

WEWNĄTRZRODZINNE DOŚWIADCZENIA W PERCEPCJI MŁODYCH DOROSŁYCH – DONIESIENIE Z BADAŃ

ВНУТРІШНЬОРОДИННИЙ ДОСВІД У СПРИЙНЯТТІ
МОЛОДИХ ЛЮДЕЙ – ЗВІТ ІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ

INTRAFAMILY EXPERIENCES IN THE PERCEPTION
OF YOUNG ADULTS – RESEARCH REPORT

1. Wprowadzenie

Zainteresowanie badaczy kolejnością narodzin w kontekście cech osobowości jednostki ma długą historię i jest ciągle obecne w przestrzeni naukowej (Rohrer, Eglaff, Schmukle, 2017, s. 1821–1832). Liczne badania i sprzeczne wnioski uzyskali i udokumentowali między innymi Ernst i Angst (1983) oraz Sulloway (1996). Ostatni z wymienionych badaczy, Sulloway (1996) w swych dociekaniach skupił swą uwagę na powiązaniu kolejności narodzin z osobowością, wykorzystując w tym celu pięcioczynnikowy model osobowości, uwzględniający: ekstrawersję, neurotyczność, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność. Dokonał metaanaliz badań, jakie pojawiły się dotychczas w tym obszarze. Spodziewał się następującej zależności: pierwszo urodzone mają wyższy wskaźnik ekstrawersji, neurotyczności i sumienności, zaś później urodzone dzieci będą bardziej otwarte na doświadczenia i ugodowe¹. Konsekwencją dociekań

¹ Spośród 196 wybranych przez niego badań, 72 okazały się istotne statystycznie, 110 nie wskazywało różnic, 14 spośród nich wskazywało sprzeczne rezultaty w stosunku do hipotez,

badawczych podejmowanych przez Sulloweya (1996) jest teoria, która wyjaśnia na czym polega odwieczny konflikt między rodzeństwem, czym jest on podyktowany i jaki znaczący składnik ma w nim kolejność urodzenia się dziecka w rodzinie. Autor podkreśla, iż aspekt rywalizacji między rodzeństwem istniał od zawsze. Podłożem tej rywalizacji jest walka o zasoby (względy, uwagę) rodziców przez tworzenie charakterystycznych „nisz”. Pierwszo urodzeni starając się utrzymać swą wyjątkową pozycję w rodzinie (przywileje), wybierają takie formy swojej aktywności, które będą rodzice popierali. Później urodzeni są w opozycji do rodziny i jednocześnie bardziej otwarci na doświadczenia. Rodzice z natury rzeczy inwestują więcej w pierwsze dziecko. Jest to tym bardziej widoczne, gdy środki rodziny są ograniczone. Ta różnica w inwestowaniu rodziców, skłania rodzeństwo do szukania strategii celem pozyskania jak największych zasobów dla siebie. Droga jaką wytyczyła ten autor swoją koncepcją, skłoniła innych badaczy do replikacji jego badań, jak i poszerzania ich o nowe wątki. Dokonali tego m. in. Jefferson, Herbst i McCrae (1998, s. 498–509), Michalski i Shackelford (2002, s. 182–188), Healer i Ellis (2007, s. 55–59), Dixon, Reyes, Leppert i Pappas (2008, s. 119–128).

Wśród współcześnie podejmowanych analiz na dużych próbach, zaawansowanych technikach statystycznych i przy kontroli czynników (np. wielkość rodziny i status społeczno-ekonomiczny) raportuje się, iż wpływ kolejności urodzenia na cechy osobowości w rozumieniu „Wielkiej Piątki” jest znikomy (Roher i in., 2017 s. 1821–1832). Znacznie częściej zauważa się zależność między kolejnością narodzin, a inteligencją (Rohrer i in., 2015, s. 14224–14229). Choć jednoznacznych rozstrzygnięć względem kolejności narodzin, a osobowości – nie ma. Jest wiele badań, które wychodzą poza ustalenia świata zachodniego, pokazując analizy z obszarów mniej rozwiniętych i zaawansowanych technologicznie krajów (Botzet, Rohrer, Arslan, 2021 s. 234–248).

a 6 z nich odnosiło się do ekstrawersji. I tym wymiarze należało podkreślić pewną subtelną, acz znaczącą różnicę między rodzeństwem. Towarzystwość jako budulec ekstrawersji, jest wyższa u później urodzonych, zaś asertywność jest znacznie wyższa wśród pierwszo urodzonych. Wyniki tych analiz były zgodne w skalach otwartości na doświadczenia i sumienności, a to zdaniem autora powinno dać mocny argument na rzecz rozwiania wątpliwości co do związku kolejności narodzin i osobowości.

2. Metody badań²

Uczestnicy badania

Badanie zostało przeprowadzone na 300-osobowej grupie rodzeństw, w przedziale wiekowym 20–30 lat. Średnia wieku badanych wynosiła $M=24,25$, odchylenie standardowe $SD=2,96$. Wśród badanych wyróżniono trzy grupy rodzeństwa: siostra-siostra (50 par – 100 osób, średnia wieku w parach wynosiła $M=23,55$; zaś odchylenie standardowe $SD=2,87$); brat-brat (50 par – 100 osób, średnia wieku w parach wynosiła $M=25,29$, zaś odchylenie standardowe $SD=2,89$) oraz pary mieszane, siostra-brat (50 par – 100 osób, średnia wieku w parach wynosiła $M=23,90$, zaś odchylenie standardowe $SD=2,86$).

Procedura badania

W badaniu wzięły udział tylko te pary rodzeństw, które spełniały cztery warunki badania. Pierwsze kryterium wiązało się z wiekiem badanych. Drugim warunkiem był fakt nie zamieszkiwania z rodzicami obojga rodzeństwa od co najmniej roku. Trzecie kryterium wykluczało z badania studentów psychologii 3, 4, 5 roku studiów, a dopuszczało studentów psychologii 1 i 2 roku. Ostatnie kryterium uwzględniało w badaniach tylko te pary rodzeństw, które były spokrewnione biologicznie.

Dobór uczestników do tego badania był celowy. Badanie zostało przeprowadzone w sposób indywidualny. Kwestionariusze do badania zostały przekazane jednej osobie z pary rodzeństwa. Osoba ta została poinformowana o celu badań, jak i uzyskała informacje jak należy wypełniać testy. Wiedzą tą dzieliła się ze swym rodzeństwem. Czas wypełnienia testów nie podlegał kontroli. Osoby badane na każdym z narzędzi wpisywały płeć jak i dokładną datę urodzenia (dd-mm-rrrr). Udział w badaniu był dobrowolny, a jego uczestnicy nie byli wynagradzani za udział w nim.

Narzędzia badawcze

W badaniu wykorzystano następujące narzędzia: Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc) w opracowaniu M. Plopy (2007). Inwentarz Osobowości NEO-FFI autorstwa Costy i McCrae, w polskiej adaptacji B. Zawadzkiego, J. Strelaua, P. Szczepaniaka i M. Śliwińskiej (1998). Skala Satysfakcji z życia autorstwa Ed Dienera, R.A Emmons, R.J. Garsona i S. Griffina, w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego (2001).

² Artykuł przygotowany w oparciu o wyniki badania zrealizowanego w ramach pracy magisterskiej na Wydziale Psychologii WSPiZ. Opieką promotorska: prof. dr hab. Włodzimierz Oniszczenko. Badania sfinansowane ze środków własnych.

3. Wyniki badań

Pytanie badawcze: Czy jest istotna różnica w wynikach poszczególnych skal (postawy rodzicielskie, cechy osobowości i satysfakcja z życia) pomiędzy osobami w różnym wieku i różnej płci?

Kolejność prezentacji wyników jest następująca:

1. Testy istotności różnic – porównania kobiet i mężczyzn → Tabela 1
2. Testy istotności różnic – porównania rodzeństwa, biorąc pod uwagę kolejność narodzin (starszy–młodszy) → Tabela 2
- Testy istotności różnic – porównania w obrębie jednej rodziny:
3. SS-SM (siostra starsza z siostrą młodszą) → Tabela 3³
4. BS-BM (brat starszy z bratem młodszym) → Tabela 4
5. SM-BS (siostra młodsza z bratem starszym) → Tabela 5
6. SS-BM (siostra starsza z bratem młodszym) → Tabela 6

Tabela 1. Percepcja postaw rodzicielskich, cechy osobowości i satysfakcja z życia – porównanie kobiet (150) i mężczyzn (150) testem U Manna-Whitneya

Postawy	Płeć	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-m-akc/odrz	Kobieta	150	155,97	10429,000	,27
	Mężczyzna	150	145,03		
P-m-wym.	Kobieta	150	142,78	10092,000	,12
	Mężczyzna	150	158,22		
P-m-aut.	Kobieta	150	148,10	10890,500	,63
	Mężczyzna	150	152,90		
P-m-niek.	Kobieta	150	146,17	10600,000	,38
	Mężczyzna	150	154,83		
P-m-ochr	Kobieta	150	147,34	10776,000	,52
	Mężczyzna	150	153,66		
P-o-akc/odrz	Kobieta	150	147,19	10753,000	,50
	Mężczyzna	150	153,81		
P-o-wym.	Kobieta	150	140,93	9815,000	,05
	Mężczyzna	150	160,07		
P-o-aut.	Kobieta	150	145,68	10527,500	,33
	Mężczyzna	150	155,32		

³ Wyniki analiz statystycznych nie wskazały na istotne różnice w grupie: SS-SM (Tabela 3). Zdecydowałam się ich nie prezentować w tym opracowaniu.

Postawy	Płeć	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-o-niek.	Kobieta	150	148,83	10999,500	,73
	Mężczyzna	150	152,17		
P-o-ochr	Kobieta	150	152,94	10884,500	,62
	Mężczyzna	150	148,06		
Neu	Kobieta	150	175,10	7559,500	,00
	Mężczyzna	150	125,90		
Eks	Kobieta	150	143,88	10257,500	,18
	Mężczyzna	150	157,12		
Otw	Kobieta	150	169,52	8397,000	,00
	Mężczyzna	150	131,48		
Ugd	Kobieta	150	158,26	10086,000	,12
	Mężczyzna	150	142,74		
Sum	Kobieta	150	157,30	10230,500	,17
	Mężczyzna	150	143,70		
Swls	Kobieta	150	150,56	11240,500	,99
	Mężczyzna	150	150,44		

Legenda:

P-M-Akc/Odrz. – postawa matki akceptacja-odrzućenie;

Neu – Neurotyczność;

P-M-Wym. – postawa matki nadmiernie wymagającej;

Eks-Ekstrawersja;

P-M-Aut. – postawa matki autonomicznej;

Otw – otwartość na doświadczenia;

P-M-Niek. – postawa matki niekonsekwentnej;

Ugd – ugodowość;

P-M-Ochr. – postawa matki ochraniającej;

Sum – sumienność;

P-O-Akc/Odrz. – postawa ojca akceptacja-odrzućenie;

SWLS – satysfakcja z życia;

P-O-Wym. – postawa ojca nadmiernie wymagającego;

P-O-Aut. – postawa ojca autonomicznego;

P-O-Niek. – postawa ojca niekonsekwentnego;

P-O-Ochr. – postawa ojca ochraniającego.

Tłustym drukiem wyróżniono różnice istotne statystycznie.

Wyniki zamieszczone w Tabeli 1 wskazują, iż są istotne różnice pomiędzy kobietami i mężczyznami w ocenie postawy ojca wymagającego, neurotyczności i otwartości. Patrząc na wyniki średnich rang wnioskuję, iż mężczyźni ocenili wyżej postawę ojca wymagającego niż kobiety. W neurotyczności wyższy wynik uzyskały kobiety, podobnie jak w otwartości na doświadczenia.

Tabela 2. Percepcja postaw rodzicielskich, cechy osobowości i satysfakcja z życia – porównanie rodzeństwa starszy/a (150)- młodszy/a (150) testem U Manna – Whitneya

Postawy	Starszeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-m-akc/odrz	Starszy/a	150	148,04	10881,000	,62
	Młodszy/a	150	152,96		
P-m-wym.	Starszy/a	150	152,38	10967,500	,70
	Młodszy/a	150	148,62		
P-m-aut.	Starszy/a	150	154,02	10722,500	,48
	Młodszy/a	150	146,98		
P-m-niek.	Starszy/a	150	150,19	11204,000	,95
	Młodszy/a	150	150,81		
P-m-ochr	Starszy/a	150	144,57	10361,000	,23
	Młodszy/a	150	156,43		
P-o-akc/odrz	Starszy/a	150	160,94	9683,500	,03
	Młodszy/a	150	140,06		
P-o-wym.	Starszy/a	150	142,68	10077,000	,11
	Młodszy/a	150	158,32		
P-o-aut.	Starszy/a	150	154,98	10577,500	,37
	Młodszy/a	150	146,02		
P-o-niek.	Starszy/a	150	145,52	10503,000	,32
	Młodszy/a	150	155,48		
P-o-ochr	Starszy/a	150	153,60	10784,500	,53
	Młodszy/a	150	147,40		
Neu	Starszy/a	150	142,10	9990,500	,09
	Młodszy/a	150	158,90		
Eks	Starszy/a	150	147,87	10856,000	,59
	Młodszy/a	150	153,13		
Otw	Starszy/a	150	154,91	10588,500	,37
	Młodszy/a	150	146,09		
Ugd	Starszy/a	150	150,10	11189,500	,93
	Młodszy/a	150	150,90		
Sum	Starszy/a	150	153,91	10738,500	,49
	Młodszy/a	150	147,09		
Swls	Starszy/a	150	149,67	11126,000	,86
	Młodszy/a	150	151,33		

Oznaczenia jak w tabeli 1.

Zaprezentowane wyniki w Tabeli 2 wskazują, iż są istotne różnice pomiędzy rodzeństwem starszym i młodszym w ocenie postawy ojca akceptującego-odrzucającego. Patrząc na wyniki średnich rang wnioskuję, iż starsze rodzeństwo oceniło wyżej postawę ojca akceptującego-odrzucającego niż młodsze.

Testy istotności różnic- porównania w obrębie jednej rodziny

Tabela 3. Percepcja postaw rodzicielskich, cechy osobowości i satysfakcja z życia – porównanie rodzeństwa BS-BM testem U Manna – Whitneya

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-m-akc/odrz	Bs	50	52,16	1167,000	,56
	Bm	50	48,84		
P-m-wym.	Bs	50	48,50	1150,000	,49
	Bm	50	52,50		
P-m-aut.	Bs	50	53,34	1108,000	,32
	Bm	50	47,66		
P-m-niek.	Bs	50	47,96	1123,000	,38
	Bm	50	53,04		
P-m-ochr	Bs	50	50,64	1243,000	,96
	Bm	50	50,36		
P-o-akc/odrz	Bs	50	54,28	1061,000	,19
	Bm	50	46,72		
P-o-wym.	Bs	50	44,83	966,500	,05
	Bm	50	56,17		
P-o-aut.	Bs	50	55,65	992,500	,07
	Bm	50	45,35		
P-o-niek.	Bs	50	45,43	996,500	,08
	Bm	50	55,57		
P-o-ochr	Bs	50	50,19	1234,500	,91
	Bm	50	50,81		
Neu	Bs	50	48,70	1160,000	,53
	Bm	50	52,30		
Eks	Bs	50	49,02	1176,000	,60
	Bm	50	51,98		

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
Otw	Bs	50	52,39	1155,500	,51
	Bm	50	48,61		
Ugd	Bs	50	54,32	1059,000	,18
	Bm	50	46,68		
Sum	Bs	50	52,81	1134,500	,42
	Bm	50	48,19		
Swls	Bs	50	48,66	1158,000	,52
	Bm	50	52,34		

Oznaczenia jak w tabeli 1. BS- brat starszy BM- brat młodszy

Wyniki zaprezentowane w Tabeli 3 wskazują na istotne różnice pomiędzy braćmi w obrębie skali: postawa ojca wymagającego. Patrząc na wyniki średnich rang wnioskuję, że młodszy bracia ocenili postawę ojca jako bardziej wymagającą. W przypadku skal: postawa ojca autonomicznego i niekonsekwentnego można mówić o pewnej tendencji.

Tabela 4. Percepcja postaw rodzicielskich, cechy osobowości i satysfakcja z życia – porównanie rodzeństwa SM-BS testem U Manna – Whitneya

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-m-akc/odrz	Sm	26	26,33	333,500	,93
	Bs	26	26,67		
P-m-wym.	Sm	26	27,50	312,000	,63
	Bs	26	25,50		
P-m-aut.	Sm	26	27,62	309,000	,59
	Bs	26	25,38		
P-m-niek.	Sm	26	27,87	302,500	,51
	Bs	26	25,13		
P-m-ochr	Sm	26	26,88	328,000	,85
	Bs	26	26,12		
P-o-akc/odrz	Sm	26	28,17	294,500	,42
	Bs	26	24,83		
P-o-wym.	Sm	26	24,56	287,500	,35
	Bs	26	28,44		
P-o-aut.	Sm	26	27,69	307,000	,57
	Bs	26	25,31		

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-o-niek.	Sm	26	24,96	298,000	,46
	Bs	26	28,04		
P-o-ochr	Sm	26	26,88	328,000	,85
	Bs	26	26,12		
Neu	Sm	26	22,37	230,500	,04
	Bs	26	30,63		
Eks	Sm	26	24,96	298,00	,46
	Bs	26	28,04		
Otw	Sm	26	24,94	297,500	,45
	Bs	26	28,06		
Ugd	Sm	26	23,15	251,000	,11
	Bs	26	29,85		
Sum	Sm	26	23,60	262,500	,16
	Bs	26	29,40		
Swls	Sm	26	25,52	312,500	,64
	Bs	26	27,48		

Oznaczenia jak w tabeli 1. SM-siostra młodsza BS- brat starszy

Wyniki zamieszczone w Tabeli 4 wskazują na istotne różnice w postawie neurotyczności. Średnia ranga wskazuje, iż starsi bracia uzyskali wyższe wyniki w porównaniu z siostrami młodszymi.

Tabela 5. Percepcja postaw rodzicielskich, cechy osobowości i satysfakcja z życia – porównanie rodzeństwa SS-BM testem U Manna – Whitneya

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-m-akc/odrz	Ss	24	25,92	254,000	,48
	Bm	24	23,08		
P-m-wym.	Ss	24	22,02	228,500	,21
	Bm	24	26,98		
P-m-aut.	Ss	24	26,67	236,000	,28
	Bm	24	22,33		
P-m-niek.	Ss	24	21,63	219,000	,15
	Bm	24	27,38		
P-m-ochr	Ss	24	20,27	186,500	,03
	Bm	24	28,73		
P-o-akc/odrz	Ss	24	27,25	222,000	,17
	Bm	24	21,75		

Postawy	Rodzeństwo	N	Średnia ranga	Suma rang	P
P-o-wym.	Ss	24	20,77	198,500	,06
	Bm	24	28,23		
P-o-aut.	Ss	24	25,48	264,500	,62
	Bm	24	23,52		
P-o-niek.	Ss	24	20,96	203,000	,07
	Bm	24	28,04		
P-o-ochr	Ss	24	26,15	248,500	,41
	Bm	24	22,85		
Neu	Ss	24	23,63	267,000	,66
	Bm	24	25,38		
Eks	Ss	24	26,38	243,000	,35
	Bm	24	22,63		
Otw	Ss	24	26,92	230,000	,23
	Bm	24	22,08		
Ugd	Ss	24	28,06	202,500	,07
	Bm	24	20,94		
Sum	Ss	24	28,04	203,000	,07
	Bm	24	20,96		
Swls	Ss	24	27,04	227,000	,20
	Bm	24	21,96		

Oznaczenia jak w tabeli 1. Ss- siostra starsza BM- brat młodszy

Wyniki zaprezentowane w Tabeli 5 wskazują na istotne różnice w grupie siostra starsza-brat młodszy w obrębie skali: postawa matki ochraniająca. Wyniki średnich rang pozwalają wnioskować, iż młodszy bracia ocenili postawę matki ochraniającej wyżej niż starsze siostry. W przypadku skali: postawa ojca wymagającego, niekonsekwentnego w ugodowości i sumienności można mówić o tendencji.

3. Omówienie wyników i podsumowanie

Pierwsza z omawianych różnic analizowała zmienne pod kontem płci osób badanych (Tabela 1). Wyniki wskazują, iż są istotne różnice w postawie ojca wymagającego, neurotyczności i otwartości na doświadczenia. Mężczyźni oceniali ojca

jako bardziej wymagającego w porównaniu z kobietami. Wynik ten może być podyktowany stereotypami związanymi z płcią. W przypadku neurotyczności wyższy wynik występował w grupie kobiet, wynik ten jest swoistym potwierdzeniem badań. Kobiety mają wyższy poziom lęku i są bardziej neurotyczne. Skala otwartość na doświadczenia wskazuje, wyższe wyniki kobiet, co podobnie jak w przypadku neurotyczności, potwierdza wcześniejsze badania. Kobiety są bardziej otwarte na ludzi i zdarzenia. Nie boją się nowości i nie rezygnują z wcześniej obranej drogi.

Kolejna analiza zmierzała ku ustaleniu, czy są istotne różnice w wynikach poszczególnych skal biorąc pod uwagę aspekt starszeństwa. Wyniki wskazują (Tabela 2), iż takowa różnica występuje w postawie ojca akceptującego/odrzucającego. Starsze rodzeństwo oceniło istotnie wyżej tę postawę, co może wskazywać, iż w oczach ojca dziecko pierwotne zawsze będzie uprzywilejowane, być może tylko i wyłącznie z tego tytułu, iż urodziło się jako pierwsze, a być może także dlatego, iż doświadczyło niepowtarzalnej miłości i bliskości relacji rodzicielskich, jakich żadne z rodzeństwa nigdy nie doświadczy. Dalsze analizy, zmierzały ku ustaleniu różnic między rodzeństwem spokrewnionym ze sobą genetycznie, czyli były to analizy w obrębie jednej rodziny.

Wyniki nie pokazały istotnych statystycznie różnic w grupie siostr (starsza/młodsza), ale w grupie braci tak (Tabela 4). Występuje istotna statystycznie różnica w postawie ojca wymagającego. Młodszy brat z rodzeństwa ocenił swego ojca istotnie wyżej. Można się spodziewać, iż ojciec chciał przekazać swemu najmłodszemu synowi wszystko to czego nie udało się mu zrobić w przypadku starszych dzieci. Ojciec w tym dziecku mógł widzieć swą ostatnią szansę i jednocześnie tym większy obowiązek wychowawczy. W przypadku par mieszanych, w których to brat był tym starszym (Tabela 5) wystąpiła istotna statystycznie różnica w przypadku jednej cechy, a mianowicie neurotyczności. Przypuszczam, że wynik ten jest podyktowany dużymi oczekiwaniami ze strony rodziców. Starszy brat nie tylko ma być reprezentantem rodu, a nawet chlubą w kontaktach między rodzinami, ale także powinien być wzorem do naśladowania dla swojego młodszego rodzeństwa. Być może sprostanie tak dużym wymaganiom generuje lęk, niepewność, a w perspektywie czasu zostawia ślad w konstrukcie osobowym.

W grupie par mieszanych, gdzie siostra była tą starszą wystąpiła także istotna statystycznie różnica w postawie matki ochraniającej (Tabela 6). Młodszy brat ocenił istotnie wyżej tę postawę. Myślę, że wynik ten można wyjaśniać w kategoriach ochrony najmłodszego rodzeństwa. Rodzice, a zwłaszcza matki darzą najmłodszych członków rodziny szczególną troską i zainteresowaniem, nie tylko w okresie dzieciństwa, ale i przez całe życie, darując im więcej przywilejów niż innym członkom rodziny.

STRESZCZENIE: W artykule zaprezentowano wyniki badania dotyczącego postaw rodzicielskich, cech osobowości i satysfakcji z życia jednostki z uwzględnieniem płci i kolejności narodzin. W badaniu wzięło udział 300 osób, pomiędzy 20 a 30 rokiem życia. Badanie miało charakter kwestionariuszowy. Do zbadania postaw rodzicielskich użyto Kwestionariusz Retrospektywnej Oceny Postaw Rodziców (KPR-Roc) autorstwa Mieczysława Płopy (2007), natomiast do zbadania cech osobowości dziecka wykorzystano Inwentarz Osobowości (NEO-FFI), autorstwa Costy i McCrae w polskiej adaptacji B. Zawadzkiego, J. Strelaua, P. Szczepaniaka i M. Śliwińskiej (1998). Trzecie narzędzie wykorzystane w badaniu stanowiła Skala Satysfakcji z Życia (SWLS), autorstwa E. Dienera, R. A. Emmons, R.J. Larsona i S. Griffina w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego. Wyniki badania potwierdzają istnienie różnic pomiędzy rodzeństwem spokrewnionym ze sobą biologicznie w zakresie postaw rodzicielskich i cech osobowości, natomiast brak różnic w zakresie satysfakcji z życia.

SŁOWA KLUCZOWE: postawy rodzicielskie, osobowość, satysfakcja z życia, kolejność narodzin i płeć.

АНОТАЦІЯ: У статті представлено результати дослідження батьківського ставлення, особистісних рис та задоволеності життям людей залежно від статі та дати народження. У дослідженні взяли участь 300 осіб віком від 20 до 30 років. Дослідження проводилося методом анкетування. Для вивчення батьківського ставлення використовувався опитувальник ретроспективної оцінки батьківського ставлення (KPR-Roc) Мечислава Плопа (2007), а для вивчення особистісного ставлення – особистісний опитувальник (NEO-FFI), авторства Costy і McCrae в польській адаптації Б. Завадського, Дж. Стрелау, П. Щепаняка та М. Слівінської (1998). Третім інструментом, використаним у дослідженні, була Шкала задоволеності життям (SWLS), автори Е. Дінер, Р. А. Еммонс, Р. Д. Ларсон та С. Гріфін у польській адаптації З. Ючинського. Результати дослідження підтверджують існування відмінностей між біологічно спорідненими братами і сестрами у батьківському ставленні та в особистісних рисах, тоді як відмінностей у задоволенні життям не виявлено.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: батьківське ставлення, особистість, задоволеність життям, дата народження і стать.

ABSTRACT: The article presents the results of a study on parental attitudes, personality traits and life satisfaction of the individual with respect to gender and birth order. 300 people participated in the study, between the ages of 20 and 30. The study was questionnaire-based. To examine parental attitudes, was used the Retrospective Parental Attitude Rating Questionnaire (KRP-Roc) by Mieczyslaw Plopa (2007), while to examine children's personality traits was used the Personality Inventory (NEO-FFI), by Costa and McCrae in the Polish adaptation of B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak and M. Sliwinska (1998). The third tool used in the study was the Satisfaction with Life Scale (SWLS), by E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larson and S. Griffin in the Polish adaptation by Z. Juczynski. The results of the study confirm the existence of significant differences between biologically related siblings in terms of parental attitudes and personality traits, while their absence in terms of life satisfaction.

KEYWORDS: parental attitudes, personality, life satisfaction, birth order and gender.

Bibliografia

- Botzet, L. J., Rohrer, J. M., Arslan, R. C. (2021). Analysing effects of birth order on intelligence, educational attainment, big five and risk aversion in an Indonesian sample. *European Journal of Personality*, 35(2), 234–248.
- Dixon, M. M., Reyes, C. J., Leppert, M. F., Pappas, L. M. (2008). Personality and birth order in large families. *Personality and Individual Differences*, 44, 119–128.
- Ernst, C., Angst, J. (1983). *Birth Order: Its influence on personality*. Springer – Verlag.
- Healer, M. D., Ellis, B. J. (2007). Birth order, conscientiousness, and openness to experience tests of the family- niche model of personality using a within-family methodology. *Evolution and Human Behavior*, 28, 55–59.
- Jefferson, T., Herbst, J. H., McCrae, R. R. (1998). Associations between birth order and personality traits: Evidence from self-reports and observer ratings. *Journal of Research in Personality*, 32, 498–509.
- Juczyński, Z. (2001). *Skala Satysfakcji z życia SWLS Ed Diener, R. A. Emmons, R. J. Lavson, S. Griffin. Polska adaptacja. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Michalski, R. L., Shackelford, T. K. (2002). An attempted replication of the relationships between birth order and personality. *Journal of Research in Personality*, 36, 182–188.
- Plopa, M. (2007). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Roher, J. M., Eglaff, B., Schmukle, S. C. (2017). Probing birth-order effects on narrow traits using specification-curve analysis. *Psychological Science*, 28(12), 1821–1832.
- Rohrer, J. M., Egloff, B., Schmukle, S. C. (2015). Examining the effects of birth order on personality. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(46), 14224–14229.
- Sulloway, F. (1996). *Born to Rebel. Birth Order, family dynamics, and creative lives*. Pantheon.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Ewa Jaglarz

ORCID ID: 0000-0001-8754-8770

SYSTEMOWE WSPARCIE DZIECI, MŁODZIEŻY I DOROSŁYCH Z ZABURZENIAMI PSYCHICZNYMI W KONTEKŚCIE EDUKACJI I ZATRUDNIENIA

СИСТЕМНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ, ПІДЛІТКІВ ТА ДОРΟΣЛИХ ІЗ ПСИХІЧНИМИ
РОЗЛАДАМИ В КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ТА ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

SYSTEMIC SUPPORT FOR CHILDREN, ADOLESCENTS AND ADULTS WITH
MENTAL DISORDERS IN THE CONTEXT OF EDUCATION AND EMPLOYMENT

1. Wprowadzenie

W obowiązującym wciąż jeszcze w Polsce V rozdziale klasyfikacji ICD-10 (*Mental and Behavioural Disorders*) wyodrębniono 11 grup w ramach których ustalono 99 kategorii zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania (Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia, 2012). Od stycznia 2022 roku wprowadzona została nowa klasyfikacja chorób ICD-11. Polska, podobnie jak inne kraje, ma pięcioletni okres na wdrożenie tej klasyfikacji i dostosowanie jej do systemu krajowego. Do tego czasu w systemie ochrony zdrowia, wsparcia społecznego i rehabilitacyjnego będą obowiązywać dotychczasowe rozwiązania. Rozdział ICD-11 poświęcony Zaburzeniom Psychicznym, Behawioralnym lub Neuro-rozwojowym zawiera 21 grup zaburzeń w porównaniu z 11 grupami w ICD-10. Wprowadzone zmiany obejmują między innymi nowe kategorie diagnostyczne i zmiany w kryteriach diagnostycznych. Dodatkowo dokonano przeglądu ewaluacyjnych badań terenowych ICD-11, które dostarczyły wstępnych dowodów na wyższą wiarygodność i użyteczność kliniczną ICD-11 w porównaniu z ICD-10.

Pomimo szeroko zakrojonego procesu rewizji, wprowadzone zmiany określa się jako stosunkowo skromne, ponieważ oba systemy mają charakter kategoriowy i klasyfikują zjawiska psychiczne na podstawie objawów zgłaszanych przez pacjenta lub obserwowalnych klinicznie (Gaebel i in., 2020). Rozbudowana klasyfikacja jest odzwierciedleniem potrzeb wynikających z pogłębionych międzynarodowych studiów nad zdrowiem psychicznym, a zamiarem autorów było stworzenie szerokich kategorii diagnostycznych, którymi posługują się psychiatrzy. W polskim przekładzie, jak sami autorzy wskazują, jest też wynikiem kompromisu, spełniającego jednak kryteria kliniczne i posiadające wartość heurystyczną. Prezentując polską wersję ICD-10 sygnalizowano problem nie tylko z nazewnictwem, rozumieniem poszczególnych kategorii zaburzeń (trudności terminologiczne wynikające z poszukiwania związanych odpowiedników), ale również z coraz liczniej obserwowanymi trudnościami w zdrowiu psychicznym, jak choćby zaburzenia psychiczne okresu inwolucji. Pokazuje to również, że problematyka chorób psychicznych jako problemu społecznego zaczyna stanowić dominujący motyw w dyskursie nad dobrostanem społeczeństw.

Problem społeczny to warunki, które zostały zdefiniowane przez znaczące grupy w obrębie populacji jako odstępstwo od lub złamanie pewnych społecznych standardów, które w przekonaniu tych grup muszą być podtrzymywane, jeśli ludzkie życie, czy porządek działań i wydarzeń wyznaczający i utrzymujący sens życia, mają nadal trwać (Denter, 1967, s. 5; za: Frysztacki, 2009).

Ujęcie zaburzeń psychicznych jako problemu społecznego jest złożonym zagadnieniem, które może być oceniane z różnych perspektyw, takich jak poziom stresu, wskaźniki depresji, dostęp do opieki zdrowotnej psychicznej, itp. Czynniki szczególnie ostatnio obserwowane, takie jak sytuacja gospodarcza, polityka, pandemia, czy kwestie społeczne, mogą wpływać na zdrowie psychiczne społeczeństwa pogarszając jego stan. Jedno jest pewne – w dyskursie publicznym problematyka zdrowia psychicznego wybrzmiewa coraz częściej i coraz dobitniej ustanawiając jej dominujący charakter. Liczne analizy naukowe ujawniają alarmujący stan zdrowia. Badania ogólnościatowe pokazują, iż w konsekwencji pandemii powstała zwiększona pilna potrzeba wzmocnienia systemów zdrowia psychicznego w większości krajów. Ujawniono blisko 28. procentowy wzrost przypadków zaburzeń depresyjnych i blisko 26. procentowy wzrost zaburzeń o charakterze lękowym. Przy czym kobiety były bardziej dotknięte pandemią niż mężczyźni (Santomauro i in., 2021). Zaobserwowano wpływ pandemii na stan psychiczny osób aktywnych zawodowo – zwiększonego niepokoju związanego z bezpieczeństwem pracy doświadczyło średnio 56% pracujących na świecie, stresu spowodowanego zmianami w rutynie i organizacji pracy doświadczyło

średnio 55% pracujących osób, na trudności w znalezieniu równowagi pomiędzy życiem prywatnym a zawodowym oraz na izolację i samotność podczas pracy z domu, skarżyła się średnio połowa pracujących (Jackson, 2020). W odpowiedzi rekomendowane strategie łagodzenia negatywnych skutków dotyczyć miałyby promowania dobrego samopoczucia psychicznego. Niepodejmowanie działań w celu rozwiązania problemu poważnych zaburzeń jakimi są depresja i zaburzenia lękowe nie powinno, w jakikolwiek sposób, być opcją braną pod uwagę (Santomauro i in., 2021).

W Polsce aż w 53% badanych przypadków występuje wysoki lub bardzo wysoki poziom odczuwanego stresu, około 26% badanych stanowią osoby, których stan zdrowia psychicznego można uznać za zły (myśli samobójcze, depresja, nadużywanie alkoholu) (Chodkiewicz, 2020). Szczególna sytuacja pandemii jeszcze wzmogła ogólne nasilenie objawów lękowych u blisko trzech na cztery osoby, przy czym aż 23% wskazywała na ciężką postać zaburzeń lękowych. 44% ankietowanych wykazało cechy zespołu lęku uogólnionego (Babicki, Mastalerz–Migas, 2020). Według doniesień z pierwszych szeroko zakrojonych badań epidemiologicznych sprzed pandemii, cechy zespołu lęku uogólnionego wśród Polaków występowały u ok 1% populacji, napady paniki w ciągu życia stwierdzono u 6,2%, duża depresja z hierarchią według ważności objawów występowała u 3,0%, nadużywanie alkoholu kiedykolwiek w ciągu życia stwierdzono u 10,9%, nadużywanie substancji psychoaktywnych (poza alkoholem i nikotyną) potwierdzono u 1,3% a zaburzenie afektywne dwubiegunowe typu I wystąpiło kiedykolwiek w ciągu życia u 0,1% (Kiejna i in., 2015). W trakcie całego życia napady lęku uogólnionego mogą występować u 5–9% populacji (Sadock i in., 2015). Analizując wyniki badania udowodniono, że do głównych stresorów, uwalnianych w szczególnie trudnych warunkach (np. pandemia) zaliczono niepewność ekonomiczną oraz znaczne ograniczenie codziennego funkcjonowania społecznego (Babicki, Mastalerz–Migas, 2020).

Wobec powyższego, zachodzi uzasadniona obawa co do systemu organizacji życia społecznego gwarantującego należyty poziom dobrostanu społeczeństwa w Polsce. Kondycja zdrowia psychicznego, uzależniona od zmieniających się warunków życia, czynników stresogennych stała się przedmiotem zainteresowania specjalistów począwszy od systemu edukacji dedykowanego dzieciom, w celu przeciwdziałania zaburzeniom, poprzez kształcenie zawodowe dla młodzieży, w celu aktywizacji zawodowej, aż do systemów wsparcia społecznego i zawodowego dla dorosłych w celu wspomagania samodzielności. Ogólnie struktura systemu wsparcia w Polsce, dedykowana bez względu na wiek, obejmuje podstawowe formy:

1. Poradnie zdrowia psychicznego (PZP): W Polsce funkcjonują poradnie zdrowia psychicznego, gdzie pacjenci mogą uzyskać pomoc psychiatrów, psychologów i innych specjalistów. Dostęp do tych usług może być ograniczony w zależności od regionu.
2. Szpitale psychiatryczne: Oferują leczenie stacjonarne dla osób z poważnymi zaburzeniami psychicznymi. Pacjenci mogą być hospitalizowani w celu stabilizacji stanu psychicznego, diagnostyki lub leczenia.
3. Opieka ambulatoryjna: W ramach opieki ambulatoryjnej, pacjenci mogą otrzymywać regularne wizyty u psychiatry lub psychologa w celu monitorowania ich stanu zdrowia psychicznego.
4. Wsparcie psychoterapeutyczne: Terapia psychologiczna, w tym psychoterapia, jest dostępna dla osób potrzebujących wsparcia psychologicznego.
5. Teleporady i teleterapia: W wyniku rozwoju technologii, dostępne są także usługi zdalne, takie jak teleporady lub teleterapia, co może być szczególnie ważne dla osób z trudnościami w dostępie do tradycyjnych form pomocy.
6. Programy społeczne: Istnieją również programy społeczne wspierające osoby z zaburzeniami psychicznymi, takie jak programy reintegracji społecznej czy działania na rzecz ograniczania stygmatyzacji związanej z chorobami psychicznymi (obecnie w 2023 roku Rząd uruchamia program społeczny dla osób chorujących psychicznie i ich rodzin „Od zależności ku samodzielności” w ramach którego uczestnicy uzyskają m.in. kompetencje niezbędne do samodzielnego życia)
7. Organizacje pozarządowe: W Polsce istnieją organizacje pozarządowe (zwane trzecim sektorem, NGO), które oferują wsparcie dla osób z zaburzeniami psychicznymi oraz ich rodzin. Mogą one prowadzić różne projekty, promocję zdrowia psychicznego, kampanie edukacyjne i oferować pomoc psychospołeczną, takie jak Polskie Towarzystwo Psychiatryczne czy Polskie Towarzystwo Psychoterapii. Trzeci sektor nazywa się także sektorem obywatelskim, sektorem społecznym, a także sektorem pozarządowym.
8. Ośrodki zdrowia psychicznego: Istnieją ośrodki zdrowia psychicznego, które oferują pomoc w zakresie diagnozowania i leczenia różnych zaburzeń psychicznych. Mogą one być częścią publicznego systemu opieki zdrowotnej.

2. Systemowe wsparcie dzieci i młodzieży z zaburzeniami psychicznymi w warunkach systemu wychowania i edukacji

Dla dzieci i młodzieży funkcjonują odmienne formy pomocy i wsparcia. Wynika to ze specyfiki trwającego procesu indywidualnego rozwoju, funkcjonowania

dziecka w środowisku rodzinnym (procesy terapeutyczne, diagnostyczne obejmują i są uwarunkowane współpracą z rodzicami lub opiekunami prawnymi), trudnościami diagnostycznymi ze względu na dynamikę zmian oraz na normy przewidziane dla danego okresu rozwoju, potrzebą interdyscyplinarnego podejścia w oddziaływaniu terapeutycznym oraz (ze względu na dynamikę zmian rozwojowych) funkcjonalnością podejść diagnostycznych i terapeutycznych uwzględniając działania prewencyjne i profilaktyczne.

Od jakiegoś czasu wybrzmiewa, szczególnie w mediach potrzeba wsparcia psychicznego dzieci i młodzieży ze względu na obserwowane coraz częściej trudności w funkcjonowaniu. Do opinii publicznej docierają raporty, wypowiedzi specjalistów, świadectwa rodziców, wydarzenia rówieśnicze alarmujące o pogarszającej się kondycji psychicznej dzieci i młodzieży. Jak jest skala zjawiska? W Polsce nie istnieje system umożliwiający gromadzenie informacji dotyczących liczby wystawionych diagnoz i skali potrzeb dotyczących zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży. Jedynie na podstawie Systemu Informacji Oświatowej (SIO) możemy ustalić ilość wydanych orzeczeń (dotyczyć będzie jedynie uczniów zdiagnozowanych). Tylko w roku szkolnym 2019/2020 zespoły orzekające publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych wydały 84 692 opinie i orzeczenia z tego blisko 30% stanowią opinie o potrzebie wczesnego wspomaganie rozwoju, 20% orzeczeń dotyczących lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, 7% niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim i 16% orzeczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych z niepełnosprawnością sprzężoną (Otrębski i in., 2022, s. 84). Jednocześnie według danych z 30 września 2020 roku:

Jedynie w przypadku placówek wychowania przedszkolnego wśród ogółu dzieci w Polsce dzieci z orzeczeniami ze względu na autyzm i zespół Aspergera stanowią nieco ponad 1%. W szkołach podstawowych to blisko 1%, zaś w szkołach ponadpodstawowych i policealnych odsetek ten był znacznie mniejszy. (...) Należy też zwrócić uwagę na fakt, że liczba dzieci ze spektrum autyzmu wśród wszystkich dzieci, które dotychczas otrzymały orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, jest według danych SIO bardzo duża (w placówkach wychowania przedszkolnego dzieci ze spektrum autyzmu stanowiły 40,4% całej grupy dzieci z orzeczeniem, w szkole podstawowej 23,8%, w szkołach średnich 24,7%) (Pisula, 2022, s. 90–91).

Poza tym, na podstawie raportu opublikowanego w 2022 roku przez Fundację „Dajemy Dzieciom Siłę” wiemy, iż w ostatnich latach rośnie liczba dzieci i młodzieży objętych pomocą specjalistyczną ze względu na zaburzenia psychiczne: zaburzenia zachowania (65%; 108 546 osób), kolejno zaburzenia nerwicowe (15%; 25 245), zaburzenia afektywne (7%; 12 088), „zaburzenia internalizacyjne

(np. lęki, fobie) mogą dotyczyć 7,3% osób, zaburzenia afektywne (np. depresja, mania) – 1,7%, a zaburzenia eksternalizacyjne (np. zaburzenia zachowania, zachowania opozycyjno-buntownicze, ADHD) – 4%, %. Zaburzenia odżywiania dotyczyły 2,6% tej grupy, zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych – 4,2%. Tendencje samobójcze (myśli, próby) kiedykolwiek w życiu przejawiało 5,7% badanych młodych osób w wieku 12–17 lat. Generalnie, wśród młodszych dzieci przeważały zaburzenia internalizacyjne, a wśród młodzieży – zaburzenia eksternalizacyjne, których największą częstość stwierdzono wśród osób w wieku 16–17 lat (...) Kolejnym wskaźnikiem świadczącym o kondycji psychicznej dzieci i młodzieży jest liczba prób samobójczych, która utrzymuje się w Polsce na wysokim poziomie. W 2021 r. osiągnęła ona najwyższy wskaźnik od lat – 1496 prób, w tym 85 podjętych przez dzieci do 12 r.ż. (Sajkowska, Szredzińska, 2022, s. 144–146).

Już tylko te dane obrazują skalę wyzwań, które będą wymagały w najbliższych latach systemowego wsparcia, a pamiętajmy, że stanowi to jedynie ułamek problemów i dotyczy tylko tych ujawnionych.

W jaki sposób zorganizowane jest wsparcie dla dzieci i młodzieży przewidziane w systemie edukacji? W pierwszej kolejności reguluje to prawo oświatowe, które jednak w oszczędny sposób formułuje rodzaje trudności (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, 2017). Potrzeba objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną w przedszkolu, szkole i placówce wynika w szczególności: 1) z niepełnosprawności; 2) z niedostosowania społecznego; 3) z zagrożenia niedostosowaniem społecznym; 4) z zaburzeń zachowania lub emocji; 5) ze szczególnych uzdolnień; 6) ze specyficznych trudności w uczeniu się; 7) z deficytów kompetencji i zaburzeń sprawności językowych; 8) z choroby przewlekłej; 9) z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych; 10) z niepowodzeń edukacyjnych; 11) z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi; 12) z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Tamże, art. 2, pkt 2).

Warto zauważyć, że skuteczny system wsparcia dla uczniów chorujących psychicznie wymaga współpracy wielu osób, w tym nauczycieli, specjalistów ds. zdrowia psychicznego, rodziców i rówieśników. Ostatecznym celem jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które jest przyjazne, zrozumiałe i wspierające dla każdego ucznia. Służyć temu mają następujące elementy:

1. Diagnostyka i ocena funkcjonowania
 - Psychospołeczna ocena ucznia. Przeprowadzana jest kompleksowa (nozologiczna i funkcjonalna) analiza psychospołeczna (może się odbywać na terenie placówki szkolnej lub przedszkolnej), obejmująca zarówno aspekty poznawcze, emocjonalne, społeczne jak i czynniki środowiskowe, w celu zidentyfikowania obszarów trudności.
 - Diagnostyka psychometryczna. Używane są narzędzia psychometryczne do pomiaru funkcjonowania emocjonalnego i poznawczego ucznia, takie jak kwestionariusze, testy psychologiczne, analizy wytworów ucznia, czy obserwacje.
2. Współpraca między różnymi podmiotami:
 - Na terenie szkoły powstaje zespół opracowujący WOPFU (Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia): jest to kluczowa i ścisła współpraca między nauczycielami, psychologami, terapeutami, i rodzicami. Zespół monitoruje postępy ucznia i dostosowuje strategie wsparcia, spotykając się w zależności od potrzeb lub co najmniej dwa razy do roku.
 - Współpraca z rodzicami: regularne spotkania z rodzicami w celu omówienia postępów ucznia oraz dostosowania strategii wsparcia. Działania ukierunkowane na edukację rodziców w zakresie zrozumienia i radzenia sobie z problemami psychicznymi ich dziecka.
 - Wymagana jest ścisła współpraca z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi (działalność diagnostyczna, terapeutyczna, profilaktyczna, wydawanie orzeczeń i opinii, udzielanie wsparcia w formie: zajęć terapeutycznych, porad, konsultacji, prelekcji, organizowanie warsztatów, spotkań mediacyjnych, grup wsparcia itp.)
 - Z placówkami doskonalenia nauczycieli w celu prowadzenia specjalistycznych szkoleń dla nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem, dostarczenie nauczycielom odpowiednich narzędzi i szkoleń, aby mogli lepiej rozumieć i radzić sobie z uczniami chorującymi psychicznie.
 - Innymi placówkami: przedszkolami, szkołami i placówkami w celu kontynuacji wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla ucznia.
 - Organizacjami pozarządowymi oraz innymi instytucjami i podmiotami działającymi w celu wsparcia rodziny, dzieci i młodzieży (fundacje i stowarzyszenia działające na rzecz zdrowia psychicznego np. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę), specjalistycznymi instytucjami powołanymi

dla pomocy psychologiczno-pedagogicznej realizowanej w szkole (np. Specjalistyczne Centra Wspierania Edukacji Włączającej, Centrum Dziecka i Rodziny)

3. Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET):

- Tworzenie spersonalizowanego programu. Na podstawie diagnozy, opracowywany jest Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny (IPET), uwzględniający indywidualne potrzeby i umiejętności ucznia. Projektowane jest wsparcie procesów wymagających utrwalenia, rozwinięcia i usprawnienia na cały etap edukacyjny z jednoczesnym ewaluowaniem form i metod oddziaływania.
- Adaptacje i modyfikacje programu nauczania. Wprowadza się dostosowania do indywidualnych potrzeb ucznia, pod względem formy (tam, gdzie to wystarcza) lub formy i treści (tam, gdzie jest to konieczne) (Rafał-Łuniewska, 2021, s. 15). dodatkowy czas pracy na egzaminie, czy zmodyfikowane metody nauczania oraz wprowadzenie oceniania kształtującego.
- Indywidualizowana ścieżka kształcenia „zajęcia są organizowane dla uczniów, którzy mogą uczęszczać do przedszkola lub szkoły, ale ze względu na trudności w funkcjonowaniu wynikające w szczególności ze stanu zdrowia nie mogą realizować wszystkich zajęć wychowania przedszkolnego lub zajęć edukacyjnych wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym i wymagają dostosowania organizacji i procesu nauczania do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, 2017, art.12, pkt 1). Uczeń objęty indywidualizowaną ścieżką realizuje w danym przedszkolu lub w danej szkole program wychowania przedszkolnego lub programy nauczania, z dostosowaniem metod i form ich realizacji do jego indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, w szczególności potrzeb wynikających ze stanu zdrowia (Tamże, art.12, pkt 7).

4. Wsparcie psychologiczne:

- Terapia indywidualna. Dla uczniów z zaburzeniami psychicznymi, zalecane jest indywidualne wsparcie psychoterapeutyczne, prowadzone przez wykwalifikowanych specjalistów zatrudnionych w szkole. W ramach zajęć indywidualnych możliwe jest również organizowanie zajęć rozwijających umiejętność uczenia się, zajęć dydaktyczno-wyrównawczych,

korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne.

- Grupowa terapia rówieśnicza. Obecnie zastąpienie zajęć socjoterapeutycznych zajęciami terapeutycznymi rozwijającymi kompetencje emocjonalno-społeczne. Pozwoliło to na poszerzenie katalogu osób objętych wsparciem. Uczeń w grupie rówieśniczej może wspomagać rozwój społeczny i emocjonalny ucznia między innymi poprzez zajęcia teatralne, literackie, działania plastyczne (rysunek, malarstwo, rzeźba, sztuki użytkowe), choreoterapii i inne z zakresu szeroko rozumianej sztuki (Derewlana, Kacprzak, 2017, s. 37–43). Promowanie tutoringu rówieśniczego.
 - Porady, warsztaty, konsultacje realizowane przez pracowników placówki edukacyjnej – nauczycieli, wychowawców grup, zatrudnionych specjalistów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach).
 - Dwutorowe wsparcie w zakresie doradztwa zawodowego dla uczniów zmagających się z zaburzeniami psychicznymi : zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu – jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, oraz zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego – realizowane również podczas zajęć rewalidacyjnych, dokumentowane w IPET (Pęczek, 2017, s. 55).
5. Środowisko przyjazne uczniowi:
- Promowanie akceptacji społecznej. Edukacja rówieśnicza jest kluczowa w budowaniu akceptacji wśród uczniów i tworzeniu środowiska, które wspiera rozwój emocjonalny.
 - Wprowadzenie programów edukacyjnych dotyczących zdrowia psychicznego, które pomagają zdestygmatyzować problemy psychiczne i zwiększyć świadomość wśród uczniów i personelu szkolnego.
 - Oddziaływanie na proces socjalizacji dzieci i młodzieży (do roli ucznia, kolegi, rówieśnika) w warunkach środowiska szkolnego poprzez budowanie odpowiedniego klimatu szkoły (kultury pracy szkoły) w celu propagowania właściwych prospołecznych postaw.
 - Organizowanie działań integracyjnych i włączających, które pomagają w budowaniu pozytywnych relacji między uczniami. Wprowadzanie programów promujących akceptację i zrozumienie dla uczniów z problemami psychicznymi wśród rówieśników.

- Fizyczne dostosowanie przestrzeni szkolnej, np. zapewnienie spokojnych miejsc, gdzie uczniowie mogą się wycofać w razie potrzeby.
 - Klasy terapeutyczne, które organizuje się dla uczniów wymagających dostosowania organizacji i procesu nauczania oraz długotrwałej pomocy specjalistycznej z uwagi na trudności w funkcjonowaniu w szkole lub oddziały wynikające z zaburzeń rozwojowych lub ze stanu zdrowia (Tamże, art. 13, pkt 1).
6. Monitorowanie postępów i interwencje:
- System oceny postępów. Regularne monitorowanie postępów ucznia i dostosowywanie strategii nauczania w zależności od reakcji na interwencje. Elastyczne podejście do ocen, uwzględniające trudności, z jakimi może się spotkać uczeń (szczególnie ze względu na specyfikę zaburzeń psychicznych charakteryzujących się zmiennością funkcjonowania ucznia).
 - Interwencje korygujące. Wprowadzanie skorygowanych strategii, jeśli istnieje konieczność dostosowania podejścia edukacyjnego.

Systemowe podejścia oparte na metodach diagnozy i interwencji mają na celu stworzenie spersonalizowanego i skutecznego środowiska edukacyjnego dla uczniów z problemami psychicznymi. Potrzeba intensyfikacji wsparcia potwierdzają aktualne badania terenowe. Większość pedagogów szkolnych wskazuje na tendencję wzrostową częstości występowania zaburzeń psychicznych wśród uczniów (zaburzenia lękowe, depresja, zaburzenia zachowania) (Majewicz, Sikorski, 2022, s. 165).

3. Systemowe wsparcie osób dorosłych z zaburzeniami psychicznymi w warunkach systemu rehabilitacji społeczno-zawodowej

Edukacja służy usamodzielnieniu jednostki i wprowadzeniu jej do życia zawodowego. Założeniem społecznego systemu wsparcia w dorosłości jest jego kompleksowość, wczesność, powszechność i drożność. Polega na udzielaniu osobie z zaburzeniami psychicznymi takich usług, jak: poradnictwo zawodowe, szkolenie zawodowe, pomoc w podjęciu zatrudnienia i jego utrzymaniu. Organizację wsparcia osób o ustalonej niepełnosprawności ze względu na zaburzenia psychiczne reguluje Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych (1997) oraz Rozporządzenie Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej 1 z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności (2003). Na ich podstawie określa się stopień, rodzaj niepełnosprawności, okres na jaki wydano

orzeczenie o niepełnosprawności (czasowy lub na stałe), ulgi, prawa i obowiązki, warunki i możliwości rehabilitacji społecznej i zawodowej.

1. Na poziomie orzekania o niepełnosprawności przez członków zespołów orzekających (powiatowych i wojewódzkich).
 - Psycholog określa „występowanie dysfunkcji psychicznych warunkujących trudności w samodzielnym funkcjonowaniu, z uwzględnieniem zaburzeń w zakresie procesów poznawczych oraz emocjonalno-motywacyjnych, poziom inteligencji, zaburzenia zachowania werbalnego oraz ruchowego, zaburzenia w interakcjach interpersonalnych, poziom krytycyzmu i samokrytycyzmu, występowanie ograniczeń, odpowiednio do wieku, w zakresie umiejętności przystosowawczych, uspołecznienia
 - Doradca zawodowy określa posiadane kwalifikacje i predyspozycje zawodowe oraz dotychczasowy przebieg kariery zawodowej, indywidualne przeciwwskazania do wykonywania zatrudnienia wynikające z psychofizycznych ograniczeń, warunki, w jakich osoba zainteresowana może podjąć i wykonywać zatrudnienie, z uwzględnieniem jej możliwości.
 - Pedagog: przebieg dotychczasowego kształcenia, występowanie dysfunkcji psychofizycznych utrudniających lub uniemożliwiających kształcenie osoby zainteresowanej w warunkach ogólnodostępnych (art. 20, pkt 2, 3, 4 Rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej 1 z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności)
 - Przy kwalifikowaniu do znacznego, umiarkowanego i lekkiego stopnia niepełnosprawności bierze się pod uwagę zakres naruszenia sprawności organizmu spowodowany przez choroby psychiczne, w tym: zaburzenia psychotyczne, zaburzenia nastroju począwszy od zaburzeń o umiarkowanym stopniu nasilenia, utrwalone zaburzenia lękowe o znacznym stopniu nasilenia, zespoły otępienne (Tamże, art. 32, pkt. 1, 2) oraz ustala się rodzaj niepełnosprawności przypisując symbol 02-P (choroby psychiczne).
2. Na poziomie aktywizacji społeczno- zawodowej działalność organizacji dedykowanych osobom z zaburzeniami psychicznymi.
 - Kluby integracji społecznej, proponujące programy zatrudnienia tymczasowego mające na celu pomoc w znalezieniu pracy oraz przygotowanie do podjęcia zatrudnienia, prowadzące poradnictwo prawne oraz działalność samopomocową w zakresie zatrudnienia jak również sprawy mieszkaniowe i socjalne.
 - Centra integracji społecznej umożliwiają kształcenie umiejętności pozwalających na pełnienie ról społecznych i osiągnięcie pozycji społecznych,

nabywanie umiejętności zawodowych oraz przyuczenie do zawodu, przekwalifikowanie lub podwyższanie kwalifikacji zawodowych, naukę planowania życia i zaspokajania potrzeb osobistym staraniem poprzez zatrudnienie.

- Spółdzielnie socjalne działające na rzecz społecznej reintegracji, (...) odbudowywanie i podtrzymanie umiejętności uczestniczenia w życiu społeczności lokalnej i pełnienia funkcji społecznych w miejscu pracy, zamieszkania lub pobytu, zawodowej reintegracji definiowanej jako odzyskiwanie zdolności do samodzielnego świadczenia pracy (Kaszyński, s. 114–115)
- Działalność Warsztatów Terapii Zajęciowej (WTZ) których zadaniem jest ogólne usprawnienie, rozwój umiejętności wykonywania czynności życia codziennego, przygotowanie do życia w środowisku społecznym, opanowanie czynności przysposabiających do pracy, rozwijanie podstawowych oraz specjalistycznych umiejętności zawodowych umożliwiających podjęcie pracy zarobkowej bądź szkolenia zawodowego (Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 8 września 1992 r., w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej, 1992, art. 1, pkt 3). Przy ocenie konieczności uczestnictwa w terapii zajęciowej osób, bierze się pod uwagę, czy upośledzenie organizmu uniemożliwia podjęcie zatrudnienia, z tym że w przypadku osób upośledzonych umysłowo i psychicznie chorych przyjmuje się, że taki stan odpowiada orzeczeniu o co najmniej umiarkowanym stopniu niepełnosprawności (Rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej 1 z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, 2003, art. 5, pkt 1.3). W warsztacie działa rada programowa, która dokonuje okresowej oraz kompleksowej oceny realizacji indywidualnego programu rehabilitacji uczestnika warsztatu nie rzadziej niż co trzy lata, a także zajmuje stanowisko w kwestii osiągniętych przez niego postępów w rehabilitacji (Kaszyński, 2013, s. 116). Osoba uczestnicząca w WTZT-ach ma status uczestnika a nie pracownika.
- Organizacja turnusów rehabilitacyjnych, gdzie oznacza to zorganizowaną formę aktywnej rehabilitacji połączonej z elementami wypoczynku, której celem jest ogólna poprawa psychofizycznej sprawności oraz rozwijanie umiejętności społecznych uczestników, między innymi przez nawiązywanie i rozwijanie kontaktów społecznych, realizację i rozwijanie zainteresowań, a także przez udział w innych zajęciach przewidzianych programem turnusu (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r.

o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, 1997, art. 10c, pkt. 1)

3. Na poziomie rehabilitacji społeczno-zawodowej i zatrudnienia na chronionym rynku pracy.
 - Zakłady aktywności zawodowej, których organizacyjnym zadaniem jest zatrudnienie osób niepełnosprawnych znacznie i osób zaliczonych do umiarkowanego stopnia niepełnosprawności, u których stwierdzono autyzm, upośledzenie umysłowe lub chorobę psychiczną. Jest jednostką służącą celom społecznym. „Cel ten realizuje poprzez tworzenie miejsc pracy dla osób niepełnosprawnych dotkniętych kalectwem w sposób znaczny i umiarkowany, pomaga w nabyciu kwalifikacji zawodowych, a także poprzez zapewnienie tym osobom integracji społecznej i zawodowej dzięki działalności gospodarczej” (Politaj, 2016, s. 451).
 - Zakłady pracy chronionej, które są jedną z podstawowych form zatrudnienia chronionego dającą osobom z niepełnosprawnością możliwość wykonywania pracy. Zakłady pracy chronionej jest miejscem działalności gospodarczej, gdzie pracodawca zatrudnia co najmniej 25 pracowników (w przeliczeniu na pełny wymiar czasu pracy) przez okres nie krótszy niż 12 miesięcy. Wskaźnik zatrudnienia osób niepełnosprawnych musi wynosić 40% w tym co najmniej 10% osób zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności lub co najmniej 30 % niewidomych lub chorych psychicznie albo upośledzonych umysłowo zaliczonych do znacznego lub umiarkowanego stopnia niepełnosprawności (Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, 1997). Realizuje podstawowe cele: zapewnia zatrudnienie osobom niepełnosprawnym, szkolenia zawodowe (głównie na potrzeby ZPCh-rów), podnoszenie kwalifikacji zawodowych, prowadzenie poradnictwa zawodowego oraz organizowanie opieki socjalnej i lekarskiej, ułatwia przejście niepełnosprawnemu pracownikowi na otwarty rynek pracy.
 - W ramach otwartego rynku pracy: spółdzielnie socjalne, przedsiębiorstwa społeczne podejmujące działalność pożytku publicznego lub działalność gospodarczą.

Rehabilitacja społeczna i zawodowa osób dorosłych, chorujących psychicznie najskuteczniej dokonuje się poprzez zatrudnienie. Dobitnie znaczenie pracy dla osoby z zaburzeniami psychicznymi przytacza Kaszyński:

Praca jest jednym z najbardziej czytelnych kryteriów odzyskiwania zdrowia, ponieważ: wymaga opanowania zewnętrznych wyzwań i oczekiwań innych,

dlatego też umożliwia doświadczanie znaczenia osobistych osiągnięć; stwarza szansę na zaangażowanie się w aprobowaną rolę społeczną; niesie z sobą znaczący status społeczny: osoby aktywnej, użytecznej; dostarcza społecznych kontaktów i wsparcia; organizuje czas, strukturuje dzień, a także łączy się z finansową gratyfikacją (Kaszyński, 2013, s. 101).

Podsumowanie

Problematykę zaburzeń i chorób psychicznych należy uznać jako nowy rodzaj problemu społecznego, ze względu na obserwowane rozmiary zjawiska, ale również ze względu na czynniki sprzyjające pojawieniu się trudności w nadchodzącej przyszłości (tzw. społeczeństwo ryzyka – niepewność gospodarcza, pandemia, wojna itd.), Zaspokojenie potrzeb osób z zaburzeniami psychicznymi (potrzeby szacunku rozumianej jako potrzebę integracji, możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych oraz potrzebę samospelnienia przejawiającej się w możliwości podjęcia zatrudnienia), może zostać zrealizowane poprzez celową organizację życia społecznego (Jaglarz, 2021, s. 44). To systemowe wsparcie stanowi oś i podstawę społecznego działania, uruchamia zasoby i daje ludziom przestrzeń do aktywności na rzecz osób zagrożonych wykluczeniem. Problem jest o tyle palący, że obserwowane trudności pojawiają się już od najmłodszych lat, a pozostawione bez reakcji mogą trwać przez całe życie. Ze względu na to, że choroby psychiczne mają charakter dynamiczny, podlegają różnym i częstym zmianom każda osoba w systemie wsparcia powinna być równocześnie indywidualnie traktowana z poszanowaniem jej podmiotowej tożsamości.

Niewydolność w zakresie dostępności do systemu pogłębia ryzyko obniżenia jakości usług psychoterapeutycznych na korzyść ich rentowności ekonomicznej, ryzyko uprzedmiotowienia pacjenta psychiatrycznego i podporządkowania jego interesów interesom systemu finansowego, korporacji lub instytucji, zamiany roli terapeuty w świadczeniodawcę, a co za tym idzie, stopniowe pozbawienie go prawa do dyskusji na temat zasadności pewnych zachowań, postaw i wartości (Jabłoński i in., 2014). System powinien chronić pacjenta, ucznia, pracownika przed zgubnym wpływem finansalizacji usług.

STRESZCZENIE: Problem kondycji i zdrowia psychicznego ujmowany jest również w kategoriach problemu społecznego. Artykuł poświęcony jest problematyce osób chorujących psychicznie w kontekście systemu wsparcia, jaki jest oferowany tym osobom na przestrzeni życia od edukacji po zatrudnienie. W związku ze zmianami społecznymi od jakiegoś czasu obserwujemy wzrost przypadków zaburzeń psychicznych, a stan wskazujący na ich pojawianie się u jednostki zaczyna być obserwowany już od najmłodszych lat życia. Ze względu na postrzeganie zaburzeń psychicznych jako problemu społecznego dokonano przeglądu form organizacji wsparcia dzieci i młodzieży w warunkach instytucjonalnych oraz sposobów, w jakich planowany jest system rehabilitacji społecznej i zawodowej osób chorujących psychicznie w dorosłości.

SŁOWA KLUCZOWE: zaburzenia psychiczne, wsparcie systemowe, edukacja, zatrudnienie.

АНОТАЦІЯ: Питання психічного здоров'я та стану також є соціальною проблемою. Ця стаття розглядає проблему людей з психічними захворюваннями в контексті системи підтримки, яка пропонується цим людям протягом усього їхнього життя – від освіти до працевлаштування. У зв'язку зі змінами в суспільстві ми вже певний час спостерігаємо збільшення випадків психічних розладів, причому стани, що вказують на їх появу в людини, починають спостерігатися з раннього віку. У зв'язку зі сприйняттям психічних розладів як соціальної проблеми розглядаються форми організації підтримки дітей та підлітків в інституційних умовах та шляхи планування системи соціальної та професійної реабілітації людей з психічними захворюваннями у дорослому віці.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: психічні розлади, системна підтримка, освіта, зайнятість.

ABSTRACT: The issue of mental health and the mental condition of society has also been approached in the category of a social problem. The article aims at the problems of people with mental illness and to review the system of support, which is offered to these people across their life-span from education to employment. Due to social changes, cases of mental disorders have been on the rise for some time, and their symptoms are beginning to be observed from the earliest years of life. In the context of perception of mental disorders as a social problem, the forms of organizational support for children and adolescents in institutional settings were reviewed here and the question has been addressed as to how the system of social and vocational rehabilitation of mentally ill people in adulthood is planned.

KEYWORDS: mental disorders, system of support, education, employment.

Bibliografia

- Babicki, M., Mastalerz-Migas, A. (2021). Występowanie zaburzeń lękowych wśród Polaków w dobie pandemii COVID-19. *Psychiatria Polska*, 55(30), 497–509. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/126230>.

- Chodkiewicz, J. (2020). *Raport z pierwszej części badań: Życie w dobie pandemii*. Instytut Psychologii Uniwersytetu Łódzkiego. <http://psych.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2020/05/RAPORT-PIERWSZY-ETAP.pdf>.
- Derewlana, H., i Kacprzak, A. (2017). Zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne. W: R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, B. Łaska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego* (s. 38–43). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Gaebel, W., Stricker, J., Kerst, A. (2020). Changes from ICD-10 to ICD-11 and future directions in psychiatric classification. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(1), 7–15. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.1/wgaebel>.
- Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia. (2012). *Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych: rewizja dziesiąta ICD-10. t. 1* (Wydanie 2008).
- Jackson, C. (2020). *Anxiety, stress and loneliness: COVID's toll on the lives of workers | Ipsos*. IPSOS. <https://www.ipsos.com/en/covid-19-pandemics-impact-workers-lives>.
- Jabłoński, M. J., Pilecki, M. W., Murawiec, S., Bielas, J., Rachel, W., Jach, R. (2014). Nowe zagrożenia dla psychoterapii w Polsce po transformacji ustrojowej lat 80. XX wieku. *Psychiatria*, 11(2), 81–86. <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/view/38984>.
- Jaglarz, E. (2021) *Pracodawcy wobec niepełnosprawności*. Wydawnictwo Naukowe AKAPIT.
- Kaszyński, H. (2013). *Praca socjalna z osobami chorującymi psychicznie*. Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kiejna, A., Piotrowski, P., Adamowski, T., Moskalewicz, J., Wciórka, J., Stokwieszewski, J., Rabczenko, D., Kessler, R. C. (2015). Rozpowszechnienie wybranych zaburzeń psychicznych w populacji dorosłych Polaków z odniesieniem do płci i struktury wieku—Badanie EZOP Polska. *Psychiatria Polska*, 49(1), 15–27. <https://doi.org/10.12740/PP/30811>.
- Majewicz, P., Sikorski, J. (2022). *Uczeń z zaburzeniami psychicznymi. Wybrane zagadnienia wsparcia psychologiczno-pedagogicznego*. WNUP.
- Otrębski, W., Mariańczyk, K., Amilkiewicz-Marek, A., Bieńkowska K., Domagała-Zyśk, E., Kostrubiec-Wojtachnio, B., Papuda-Dolińska, B., Pisula, E. (2022). *Podręcznik metodyczny. Standardy oceny funkcjonalnej oraz planowania wsparcia edukacyjno-specjalistycznego w przypadku występowania następujących trudności: uszkodzenie słuchu, dysfunkcja wzroku, specyficzne*

- zaburzenia uczenia się, zaburzenia rozwoju intelektualnego, zaburzenia ze spektrum autyzmu, zaburzenia zachowania i emocji.* Wydawnictwo KUL.
- Pęczek, K. (2017). Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. W: R. Cybulska, H. Derewlana, A. Kacprzak, K. Pęczek, B. Łaska (red.), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego* (s. 50–57). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Politaj, A. (2016). Zakłady aktywności zawodowej oraz zakłady pracy chronionej jako pracodawcy osób niepełnosprawnych w Polsce. *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu, nr 450 Polityka ekonomiczna*, 446–457. <https://doi.org/10.15611/pn.2016.450.39>.
- Rafał-Łuniewska, J. (2021). *Dostosowanie wymagań edukacyjnych wobec uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.* Ośrodek Rozwoju Edukacji. <https://www.ore.edu.pl/2021/11/dostosowanie-wymagan-edukacyjnych-wobec-uczniow-ze-specyficznymi-trudnosciami-w-uczeniu-sie/>.
- Rozporządzenia Ministra Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej 1 z dnia 15 lipca 2003 r. w sprawie orzekania o niepełnosprawności i stopniu niepełnosprawności, Dz.U. 2003 nr 139 poz. 1328 (2003).
- Rozporządzenia Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 8 września 1992 r., w sprawie zasad tworzenia, działania i finansowania warsztatów terapii zajęciowej, Dz.U. 1992 nr 71 poz. 357 (1992).
- Sajkowska, M., Szredzińska, R. (red.) (2022). *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce.* Wyd. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.
- Sadock, B. J., Sadock, V. A., Ruiz, P. (2015). *Kaplan & Sadock's Synopsis of psychiatry: behavioral sciences/ clinical psychiatry.* Wolters Kluwer.
- Santomauro, D. F., Mantilla Herrera, A. M., Shadid, J., Zheng, P., Ashbaugh, C., Pigott, D. M., Abbafati, C., Adolph, C., Amlag, J. O., Aravkin, A. Y., Bang-Jensen, B. L., Bertolacci, G. J., Bloom, S. S., Castellano, R., Castro, E., Chakrabarti, S., Chattopadhyay, J., Cogen, R. M., Collins, J. K., ... Whiteford, H. A. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 398(10312), 1700–1712. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02143-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7).
- Ustawa z dnia 27 sierpnia 1997 r. o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych, Dz.U. 1997 nr 123 poz. 776 (1997).



EDUKACJA ZAWODOWA I USTAWICZNA
nr 8/2023

Zoriana Udych; Iryna Shulha

ORCID ID: 0000-0003-2124-2263; 0000-0002-0651-047X

A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A LEADER IN STRATEGIZING THE INCLUSIVE DEVELOPMENT OF THE TERRITORIAL COMMUNITY

UCZELNIA WYŻSZA JAKO LIDER W STRATEGIZACJI WŁĄCZAJĄCEGO
ROZWOJU WSPÓLNOTY TERYTORIALNEJ

ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЛІДЕР У СТРАТЕГУВАННІ
ІНКЛЮЗИВНОГО РОЗВИТКУ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ

1. Statement of the problem (introduction)

The implementation of inclusion in our country has been started after the adaptation of the Law of Ukraine «On Education» (September 5, 2017) (Pro osvitu. Zakon Ukrainy, 2017). This document determines the conditions and necessity of implementing inclusive education. It is important to note that this process should have been started in 2010 when the Convention on the Rights of Persons with Disabilities entered into force in Ukraine (Ratyfikatsiia Konventsii pro prava osib z invalidnistiu i Fakultatyvnoho protokolu do nei. Zakon Ukrainy, 2010). Adaptation of the Law of Ukraine «On Education» contributed to the implementation of inclusion not only in the educational sphere but also in other public spheres; it determined the development vector of the territorial community. Today a higher education institution is a leader in implementing innovations. There is educational and scientific potential here which will be a resource in interaction with other social institutions and territorial communities. On the one hand, such leadership strengthens the authority and ability of the educational institution to

be in line with modern social needs; on the other hand, it provides the capacity of the territorial community to implement the conditions for the high-quality co-existence of residents and tourists. Under the requirements of current challenges in Ukraine, findings of ways of interaction between higher education institutions and territorial communities in the conditions of the implementation of inclusion is an urgent problem.

2. Analysis of recent research and publications

Scientists pay attention to the problem of developing higher education in Ukraine, various aspects of which are presented in Ukrainian researchers' studies (V. Andrushchenko, V. Bakirov, N. Boichenko, N. Demianenko, I. Didyk, O. Hrishnova, B. Danylyshyn, M. Dolishnii, M. Drobnokhod, M. Zghurovskiy, M. Zubrytska, S. Zlupka, I. Kaleniuk, R. Kihel, P. Kononenko, K. Korsak, O. Kratt, V. Kremen, S. Kalashnikova, V. Kutsenko, E. Libanova, M. Poliakova, V. Novikova, T. Obolenska, A. Pohribnyi, V. Riabchenko, S. Savchuk, L. Semiv, O. Sydorenko, T. Suslovska, L. Khomych and other researchers). It seems that all areas of higher education institutions' activities in Ukraine and strategies for their development were studied. However, we didn't find any publications dealing with the influence of the university on the formation of an inclusive environment in the community or region. While training of teaching staff, social workers or workers of other fields is just one of the resources that higher education institutions have.

3. Formulation of research purpose

The article aims to prove the possibility of a higher education institution being a leader in the implementation of inclusion in the united territorial community and a region of Ukraine (on the example of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University).

4. Statement of the main research material

Despite the current challenges in Ukraine caused by Russian aggression against our country, higher education institutions are at an active stage of transformation – they change from centres providing only educational services and training of qualified specialists to centres of scientific research, and startup projects which affect the solution of social, public, economic, cultural, legal, ethical and other problems. On the one hand, it affects a) the creation of a positive image and

authority of the educational institution; b) getting additional sources of funding (not only state funding); c) using new resources; d) the international cooperation and integration to the international educational and research space; e) institutional cohesion and modernization of the university infrastructure; f) providing organizational, financial, personnel and academic autonomy; g) formation of a high-quality scientific and pedagogical staff; h) professionalization of management and development of new educational programs; i) creation of a barrier-free environment. On the other hand, it promotes an atmosphere of benevolence, tolerance, emotional and physical comfort, healthy competition in the teaching or student environment; academic integrity, mobility and freedom; increasing students' academic achievements, and the social activity of all participants of the educational process at the university. In total, all of the above ensures the competitiveness of a higher education institution in the market of educational services.

By the Law of Ukraine «On Higher Education», a higher education institution – a separate type of institution which conducts scientific, technical, innovative and/or methodical activities; provides the educational process and getting a higher education or postgraduate education by persons, taking into account their vocations, interests and abilities (Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy, 2014). Today the necessary steps are being taken to preserve and develop higher education despite difficulties caused by the COVID-19 pandemic (2020–2022) and martial law in Ukraine. It is confirmed by the preservation of the students' contingent and teaching staff in most higher education institutions; flexible admission campaigns and supporting students who are abroad or in temporarily occupied and particularly dangerous areas; the creation of conditions for the functioning of institutions that are temporarily displaced from occupied and particularly dangerous areas. In particular, according to information received from the Ministry of Education and Science of Ukraine (November 16, 2022) 31 higher education institutions and 65 separate divisions are displaced (Fakhova peredvyshcha i vyshcha osvita v umovakh voiennoho stanu. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2022).

As S. Kalashnikova has noted, the modern development of higher education in Ukraine is the result of the action of two main factors: 1) social progress (reflects the transformations of modern Ukrainian society, in particular democratization and the development of civic responsibility); 2) the European choice of Ukraine, its integration into the European Higher Education Area and the European Research Area (Kalashnikova, 2016, p. 5). Therefore, the processes that are typical for the European educational space and defined in regulatory documents have a significant impact on the development of Ukrainian higher

education. The fundamental principles, goals and directions of the formation of a common European educational and scientific space are fixed in the international documents. Among some of the most important documents are: the Great Charter of Universities (*Magna Charta Universitatum*) (September 18, 1988 p., Bologna), Lisbon Convention (April 11, 1997, Lisbon), Sorbonne Declaration (May 25, 1998, Paris), Bologna Declaration: Joint declaration of the European Ministers of Education (June 18–19, 1999, Bologna), Convention of European Higher Education Institutions (March 29–30, 2001, Salamanca), Communiqué of the Meeting of European Ministers in charge of Higher Education (May 18–19, 2001, Prague), Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (September 19–20, 2003, Berlin) and Graz Declaration: the Role of Universities to 2010 and beyond (Artykutsa, 2005).

Experts of the British Leadership Foundation for Higher Education (LFHE) determine the future of higher education, focusing on the development of the university's social mission as the priority direction for the transformation (2010) (Kubler, Sayers, 2010).

Today this mission is fixed on the development strategies of higher education institutions in combination with education and research areas. At the same time, the educational mission involves the formation of highly qualified human capital; the research mission aims to improve or create new knowledge and/or find ways of their application; and the social mission aims to ensure interaction/dialogue between the university and society (a specific socio-economic context), which means the openness and loyalty of university (Stasevska, Umanets, 2018).

The changes which have occurred in Ukrainian society in recent years encourage not only analysis of the state of vital sectors such as education, economy, medicine, culture, infrastructure, defence capability, and regulatory & legal support; but also to determine the prospects for further development and overcoming difficulty and barriers that hinder the achievement of sustainable development of society. The Concept of Sustainable Development is described in the international document «Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development», approved by the UN General Assembly (September 25, 2015). The paradigm of sustainable development includes requirements not only for environmental protection but also for social justice and the fight against racial and national discrimination issues, and it is aimed at raising the population's living standard. Implementing inclusive and quality education and promoting lifelong learning are defined among the 17 Sustainable Development Goals (Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development, 2015). Following the 17 Sustainable Development Goals, the Cabinet of Ministers

of Ukraine has presented the National Report «Sustainable Development Goals: Ukraine», which defines the basic indicators for achieving Sustainable Development Goals (September 15, 2017). In our opinion, higher education plays a leading role in this process.

The Communiqué (Rome Ministerial Communiqué), adopted by the Conference of Ministers of Higher Education of the European Higher Education Area (November 19, 2020, Rome), defines the vision and goals for the development of the European Higher Education Area for the period up to 2030 as an inclusive, innovative and interconnected space for support a sustainable, cohesive and a peaceful Europe (Rome Ministerial Communiqué, 2020).

On the eve of Russia's full-scale invasion of Ukraine, the Cabinet of Ministers of Ukraine approved the «Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022–2032» (February 23, 2022). The document confirms the pro-European orientation of our country in general and higher education in particular; and defines the vision of higher education in Ukraine «as a competitive and socially responsible which has a high level of trust in society; forms the professional, scientific and educational potential of the country through the implementation of high-quality educational programs, research and social projects; it is integrated into the European educational and research space; demonstrates the dynamic development of institutions and academic communities based on the principles of academic freedom, university autonomy, integrity and inclusiveness» (Strategiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 rr., 2022).

As A. Ilchenko has noted, Ukrainian education integration into the Bologna transformations «must be aimed not only at its development and acquiring of new quality features but also the preserving the best traditions and national standards of its quality. Focusing on the Bologna process should not cause excessive restructuring of the national education system, conversely, it is necessary to deeply consider its condition, compare it with European criteria and standards, and determine the possibilities for improvement at a new stage. The evolution of the education system should not be separated from other social spheres; it should develop in a harmonious relationship with economic, social, cultural, political and other spheres» (Ilchenko, 2014, p. 6). Under these conditions, the experience of interaction between higher education institutions and the local community becomes especially valuable.

According to the Law of Ukraine «On Local Self-Government in Ukraine», «territorial community – is residents united by permanent residence within the boundaries of a village, town, city; it is an independent administrative and territorial unit, or a voluntary association of residents of several villages, towns, cities

that have a common administrative centre» (Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini. Zakon Ukrainy, 1997).

The fundamental right of the territorial community is local self-government – the right of residents (of a village or a voluntary association of residents of several villages, towns and cities) to independently resolve issues of local importance within the framework of the Constitution and Laws of Ukraine (Konstytutsiia Ukrainy (Rozdil XI), 2020).

The territorial community and local self-government have the following areas of activity: engaging people in solving issues of local and national importance; ownership, usage and management of the communal property; providing comprehensive socio-economic and cultural development of the relevant territory; providing social services to the population; ensuring legality, public safety, law and order, protecting rights, freedoms and legitimate interests of citizens; social protection of people, promoting employment of citizens; protection of local self-government rights (Pro Ternopilsku misku radu, 2018).

Taking into account the main activities of the territorial community, we consider collaboration between the territorial community and higher education institutions will be useful for both sides because it creates opportunities for the high-quality implementation of the tasks given to them. One of the examples of successful cooperation on issues of inclusion is the interaction between Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University (TNPU) and the Territorial Community of Ternopil City.

Establishing cooperation between these two institutions became possible due to the accumulated potential of TNPU. In particular, the Inclusive Resource Centre (Centre) is a separate structural department of the TNPU that was founded on February 1, 2018.

The purpose of the Centre is to improve the conditions for obtaining a quality higher education and provide access to other services at the university for students with disabilities and other educational needs; support parents of applicants, educators, and the public; and promote inclusive education in the region by implementing the Centre's functions.

The Centre has the following **functions**:

- **informational** ((providing actual information about the social and educational state policy (normative and legal documents of the national and regional levels) to families, teachers, and interested persons; information about programs and services for supporting persons with disabilities and special educational needs, the latest educational and rehabilitation technologies; study successful experience in the field

of inclusive and special education; registration of students with disabilities; cooperation and experience exchange with international, all-Ukrainian, regional and local institutions for providing access to quality education for students with disabilities, their self-development, formation of life skills, employment; dissemination of information about additional resources for providing educational and rehabilitation needs of children and youth with disability);

- **consultative** (counselling interested persons on the specifics of personal development, educational and rehabilitation needs of a person with disability; creating necessary conditions for the organization of inclusive education for students with mental and/or physical disabilities; counselling teachers who work with students with disabilities, advising on the specifics of their education, upbringing, providing psychological and pedagogical support of educational process at the university; providing teachers with educational and methodical materials and support of the developing an individual development program);
- **navigational** (assisting parents in solving issues of obtaining quality education for their children with disability (following their educational needs); organization of legal support of families (if necessary), defence of child's rights to receive quality and accessible education by explaining parents'/guardians' legal options; referring them to special institutions that provide medical and social services, etc.; gain access to available social support and services, informing about their location);
- **coordination** (organization, consolidation, and interdepartmental coordination of the actions of the subjects of partnership interaction in providing services to students with special educational needs, using rehabilitation equipment which aims to recover the physical, mental, and social level of life and integration into society);
- **educational** (carrying out educational activities aimed at the development of lecturers' professional competence; organization of training, lectures, and practical seminars for teachers on inclusive education issues; creating conditions and preparing students for educational practice in an inclusive institution, and formation of readiness to interact with children and adults with disabilities);
- **adaptation and modification** (adaptation and improvement of all components of an inclusive educational environment (architectural space, including orientation in this space, educational materials and tools, technical support, communication, etc.)).

The Centre's activity includes the following dominant principles: **scientific** (emphasis on recent scientific achievements in the field of inclusion and other humanities); **publicity** (informing participants of the educational process and citizens about the results and current activities); **individualization** (providing an individual approach to solving the specified tasks); **openness** (willingness to cooperate with different state and public institutions); **resourcefulness** (searching and effectively using necessary resources – human, financial, material); **complexity** (implementation of all directions of the Centre's activities at the same time, realisation of specified goals and tasks); **professional competence** (creating conditions for the development of professional (including inclusive) competences among the Centre's specialists); **prioritization of quality professional training** of future teachers at the university.

The main subjects of interaction and the Centre's services recipients are the following groups: students and their parents/guardians, lecturers, structural divisions of TNPU, teachers of educational institutions, representatives of inclusive resource centres in the region, and NGOs.

Psycho-pedagogical and social support for students involves the creation of conditions for receiving quality education and providing opportunities for using all educational services at the university. Special attention is given to students with disabilities and other special educational needs (with temporary problems with health, pregnant women, people with reduced mobility, gifted students, representatives of national minorities, refugees and internally displaced persons, poor people, and elderly).

More than 40 students with special educational needs are studying at the TNPU; the total number of students is 5705 (2022–2023 academic year). In this way, the university provides higher education for residents from the Territorial Community of Ternopil City and other regions.

The Centre also cooperates with university lecturers. Among other things, such cooperation involves: a) forming lecturers' inclusive competencies; b) adding an inclusive component to the content of educational disciplines; c) adaptation and modification of educational material for students with different learning abilities, using various methods and tools; d) studying lecturers' needs for providing necessary conditions for high-quality teaching. 416 scientific and pedagogical workers and 420 service personnel are employed at the university (February 2023). Thus, the university solves one of the tasks of the Territorial Community of Ternopil City – employment of the local population.

The Centre also plays an important role in initiating adaptations and modifications of the educational environment of the university. For this purpose, an

audit as a method for studying the accessibility of the university and the different needs of students and employees was conducted. Conclusions and recommendations were given to the university administration. Today architectural and informational environments for people with visual impairments are adapted. Documents which regulate the educational process (taking into account the inclusive component) were approved by the Academic Council of the TNPU: 1) »The Procedure for Accompanying (Providing Assistance) Persons with Disabilities and Other Groups of People with Reduced Mobility»; 2) »Regulations on the Organization of the Educational Process» (part 10).

In general, the efforts of the Centre's specialists aimed at implementing inclusive approaches in various spheres of society and forming an inclusive environment in educational institutions of the region, and solving the problems relevant to all higher education institutions in Ukraine: lack of specialists for providing special services for persons with disability; unresolved issue for funding of inclusive process in higher education institutions; lack of lecturers' inclusive competence; lack of special equipment and training tools for persons with special educational needs; various barriers in the physical environment of the university.

The Centre's specialists have accumulated experience (scientific research and publications including materials for the training of future teachers (manuals, methodical recommendations, etc.), and research papers). The total number is publications 75 (data as of April 2023). Z. Udych, Head of the Centre, studies general issues of inclusive education and the problem of training future teachers and managers of educational institutions to work in inclusive conditions (Udych, 2016, 2019), and the formation of an inclusive educational environment in different types of educational institutions (Udych, 2017, 2020). I. Shulha, a Methodologist of the Centre, studies the problem of creating a non-discriminatory environment in educational institutions (Shulha, 2018) and the peculiarities of implementing inclusive education in Ukraine and abroad (Shulha, 2021, 2019).

Within the framework of the Centre, several events have been conducted (data as of February 2023). These events are divided into internal (support of students with special educational needs; counselling parents/guardians and applicants with special educational needs; scientific, teaching, and methodical activities; conducting audit and adaptations of the university environment; standardizing documents on the organization of the educational process; counselling lecturers and developing their inclusive competence; involving university students to conduct scientific research on inclusive issues (18 papers have been published); replenishment of the library fund with thematic literature; participation in the accreditation of educational programs); and external (promoting of inclusion in

different life spheres; increasing the teachers' qualifications; conducting scientific events (annual All-Ukrainian interdisciplinary scientific and practical conference «Inclusive education: idea, strategy, result» (2021, 2022), a round table «The Ternopil community is accessible to everyone» (2019)); signing of cooperation agreements (8 agreements); conducting 11 trainings on inclusive issues for different audiences, 14 webinars and online lectures; international activity («Accessible University Environment» project (funded by the British Council, 2019); «Learnopolis+» project (funded by the DAAD/BMBF, 2022–2023).

Thus, the experience of cooperation between the Centre and educators, parents/guardians of children with disabilities, cultural institutions and NGOs that belong to the Territorial Community of Ternopil City or Ternopil region; and barriers which hinder the implementation of inclusion has led to the development of the «Strategy of Development of the Inclusive Environment of the Territorial Community of Ternopil City for 2020–2025» (Strategy). The activity of the expert group was planned by the algorithm of strategizing the regional development proposed by M. Zveriyakov, N. Kukharska, N. Klevtsevych, O. Sarah (Zvieriyakov et al., 2019) – see Table 1.

We should notice that strategizing, approval and monitoring is a public process. At the preparatory stage, the Centre informed the public about Strategy; other tasks were solved by the permanent commission on humanitarian issues of the Ternopil City Council.

Table 1. Stages of preparation and implementation of the «Strategy of Development of the Inclusive Environment of the Territorial Community of Ternopil City for 2020–2025»

No.	Stage	Content	Executor	Period
I.	Preparation	<ul style="list-style-type: none"> – a preliminary analysis of the relevance of implementing the principles of inclusion in the Territorial Community of Ternopil City; – a study of theoretical approaches to strategizing community development, regulatory support of the development of the territorial associations in Ukraine; analysis of foreign experience; – developing a strategic plan; – carrying out an information campaign to attract experts for the development of the Strategy; – holding a round table for an expert group on the territorial community development strategy and the philosophy of inclusion 	Centre	September –November 2019

No.	Stage	Content	Executor	Period
II.	Work of the expert group	<ul style="list-style-type: none"> – conducting and analysing the results of an audit of accessibility of the Territorial Community of Ternopil City; – using analysis tools and goal-setting; – developing the content of the Strategy 	Centre, Territorial Community of Ternopil City	November 2019 – February 2020
III.	Approval of the document	<ul style="list-style-type: none"> – public discussion; – approving of the Strategy by deputies of the Territorial Community of Ternopil City. 	Territorial Community of Ternopil City	February – March 13, 2020
IV.	Implementation and monitoring	<ul style="list-style-type: none"> – implementing the Strategy in different life spheres of the community, realising action plan; – forming a temporary group to analyze the progress and current results of the implementation of the Strategy. 	Territorial Community of Ternopil City	From March 13, 2020
V.	Updates	<ul style="list-style-type: none"> – making corrections to the content of the Strategy by the temporary group. 	Centre, Territorial Community of Ternopil City	December 2020–2025 (annually)
VI.	Completion / prolongation of the Strategy	<ul style="list-style-type: none"> – analysis of obtained results during the period of implementation of the Strategy by the expert group; – prolongation of validity of the Strategy (if necessary). 	Centre, Territorial Community of Ternopil City	December 2025 (completion)

The Strategy for the development of the community/region should be developed by interested groups (stakeholders), taking into account the following types of goals: population goals – business goals – goals of authorities (Zvieriakov et al., 2019, p. 132). In the first stage, the main result of the Centre's work was forming an expert group, which included specialists of inclusive resource centres, higher education institutions, special education institutions of Ternopil city, parents of children with disabilities, representatives of the library sector and NGOs (15 persons). The formation of an expert group took place through a public announcement about the opportunity to join the development of the Strategy. Specialists from various departments of the Ternopil City Council, on whom the implementation of the Strategy's goal depends, have been invited. In this way, the principle of involving representatives of low-mobility population groups, experts on inclusion, medical, educational and cultural sphere, NGOs and representatives of local executive power has been observed. At this stage, a round table has been conducted by the Centre (<https://www.facebook.com/groups/Inclusion.TNPU/permalink/2372022786180162/>). According to the results of the round table, the

participants got acquainted with the subject of strategizing and the key inclusive approaches; also they confirmed their participation in further cooperation within the framework of the development of the Strategy.

Specialists have recommended using various methods and tools that help to qualitatively determine the available resources, experience, potential, barriers, goals and tasks in the strategizing. Combined tools adopted by the expert group have been used. For example, SWOT analysis, PEST analysis, and ABC analysis have been used for analysis; SMART method, GROW method, and V2MOM method – for goal-setting. The following methods as brainstorming, discussions, and expert evaluation method have been also used. The Centre's specialists were responsible for the quality of the implementation of these methods and their adaptations.

The Ukrainian legislation defines that «the strategy of the development of the united territorial community – is a document that determines long-term strategic and operational goals, indicators of their achievement, priorities and tasks for the sustainable economic and social development of the united territorial community; and which is being developed taking into account the provisions of the Law of Ukraine «On the Foundations of State Regional Policy» and the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine «Procedure for the Development of Regional Development Strategies and Action Plans for their Implementation»; as well as monitoring and evaluation of the effectiveness of implementation of the regional strategies and action plans» (Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia i realizatsii prohnoznykh ta prohramnykh dokumentiv sotsialno-ekonomichnoho rozvytku obiednanoi terytorialnoi hromady, 2016; Poriadok rozroblennia rehionalnykh stratehii rozvytku i planiv zakhodiv z yikh realizatsii, a takozh provedennia monitorynhu ta otsinky rezultatyvnosti realizatsii zaznachenykh rehionalnykh stratehii i planiv zakhodiv, 2015). The expert group's activities in the context of the development of the Strategy (September 2019 – March 2020) were regulated by these normative documents adopted in 2015–2016.

The experience of strategizing the development of an inclusive environment became the basis of the «Strategic Plan for the Development of the Territorial Community of Ternopil City until 2029», which has been approved on October 25, 2019, eight months after the adoption of the Strategy (Stratehichniy plan rozvytku Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady, 2019); and two years before «The National Strategy for Barrier-Free Environment in Ukraine up to 2030» have been approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine (Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 r., 2021). In conclusion, it should be noted that higher education was an initiator of the development of a Strategy on the local level.

We interpret strategizing the development of an inclusive environment of the community as a holistic process of developing and implementing strategic goals aimed to implement the principles of inclusion in all life spheres of the community. The strategy for the development of an inclusive environment of the community provides the creation of conditions for equal opportunities for all citizens, regardless of their age, gender, health, nationality, and other signs.

The expert group have identified the priority directions for the development of an inclusive environment of the community: health care, education, non-formal education, public transport, the architecture of the environment, culture, service industries, and leisure.

The core principles for expert group which are specified in Ukrainian legislation were: **objectivity** (development based on state statistics agencies' data and other central and local executive authorities; goals and indicators which are easier to achieved and possible evaluate); **reasonableness and expediency** (development based on clearly defined goals and economically justified projects that contribute to their achievement using the best global experience in the field of economic and social development); **openness and transparency** (providing public access, which involves informing about goals, priorities, expected results, implementation indicators; and also providing all subjects of economic activity with the necessary guidelines for planning their production process); **non-discrimination and equal access** (taking into account the interests of all subjects of the united territorial community, including business entities of all forms of ownership, during the development and implementation of the rights); **efficiency** (determining and providing the functioning of the mechanism for achieving goals and solving tasks, conducting events and realization of projects within the time limits); **historical continuity** (taking into account and preserving the positive heritage of the previous development of communities); ethnocultural development (revival of ethnic self-awareness and preservation of spiritual and material culture of ethnic groups, promotion of their development); sustainable development (providing community development according to the current generation' needs and future generations' interests) (Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia i realizatsii prohnoznykh ta prohramnykh dokumentiv sotsialno-ekonomichnoho rozvytku obiednanoi terytorialnoi hromady, 2016).

The Strategy content includes a preamble, a descriptive part, priority tasks, and possible areas for project implementation, a description of expected results and indicators of successful implementation of the document's principles. The preamble of the Strategy determines that «residents of the Territorial Community

of Ternopil City initiate the adoption of this Strategy, which is a model of necessary actions, to achieve the goal through coordination and using community resources. They realize the urgency of the cultivation of inclusive values; increased participation of all members of the community in society; the necessary access to all services in the Territorial Community of Ternopil City for people with different physical, cognitive and communicative abilities; the importance of support network for parents/relatives of persons with disabilities; improving the quality of life of persons with health disorders» (Stratehiia rozvytku inkluzyvnoho seredovyshcha Ternopilskoï miskoi terytorialnoi hromady na 2020–2025 rr., 2020).

The main goal of the Strategy is the formation of an inclusive environment for the Territorial Community of Ternopil City. The target audience includes the following groups: residents and tourists, which demonstrates the intention to create an inclusive environment for everyone who lives or temporarily resides in the Territorial Community of Ternopil City.

Stakeholders interpreted concepts and terms related to inclusive processes in different ways. It was a key problem which caused the Centre's specialists to conduct a lecture on using and understanding key concepts which are also described in the Strategy: «united territorial community», «inclusion», «inclusive environment», «universal design», «principles of universal design», «accessibility», «criteria for organization of a barrier-free architectural environment», and «monitoring».

The Strategy specifies financing mechanisms: social order, public budget, targeted budget programs, and funding the implementation of the Strategy through using annual budgets (funds are budgeted) of profile departments of the Ternopil City Council.

The content of the Strategy is detailed in 10 tasks, each of which correlates with possible areas of implementation:

1. Providing the high-quality functioning of inclusive resource centres and inclusive education promotion centres.
2. Carrying out activities aimed at the formation of social values based on inclusive principles for overcoming the exclusion and segregation of certain categories of the population.
3. Adaptation and modification of the infrastructure aimed at providing barrier-free access for persons with health impairments.
4. Improving the regulatory framework related to the rights of persons who need special conditions for self-realization.
5. Providing access to all services for persons with different physical, cognitive and communication capabilities.

6. Providing access to quality education (inclusive education) for children and youth with special educational needs.
7. Increasing employment rates of persons with disabilities.
8. Opening and functioning of the early intervention centres.
9. Opening and functioning of day-care centres for persons with psychophysical disabilities.
10. Completion of reorganization of boarding schools (Stratehiia rozvytku inkliuzyvnoho seredovyshcha Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady na 2020–2025 rr., 2020).

Determining expected results is one of the important stages of strategizing because it helps to find out what goals need to be achieved and how they can be achieved. Clearly defined expected results allow focusing on the main tasks; determining priorities and managing time; controlling solving tasks, and providing effectiveness of the Strategy.

The Strategy includes the following expected results:

- improvement of the quality of the educational process which correlated with the current demands of the population;
- implementation of various models of inclusive education;
- improvement of educational, correctional and rehabilitation services;
- a creation of a barrier-free architectural and educational environment;
- providing the necessary specialists in the inclusive educational environment, centres of early intervention, etc.;
- preservation and reorganization of special educational institutions for persons with psychophysical disorders;
- a creation of a network of quality extracurricular education for children and adults with disabilities;
- providing high-quality educational services for children who have temporary problems with health and receive medical/rehabilitation assistance in a medical centre;
- no need for twenty-four-hour care for children with disabilities;
- providing access to all services in the community for persons with disabilities or temporary problems with health;
- a creation of new jobs positions for persons with disabilities;
- ensuring the possibility for a person's self-development and self-realization of a person regardless of his/her psycho-physical capabilities;
- normalization of disability;
- normalization of life of family members who take care of a person with disability and/or special educational needs;

- early diagnosis and/or prevention of disorders in the child's development and the functioning of his/her family;
- increasing the motivation of persons with disabilities to lead an active life;
- increasing the level of business activity of the population;
- development of tourism;
- development of an online register and map of accessible objects in the Territorial Community of Ternopil City (Stratehiia rozvytku inkluzyvnoho seredovyshcha Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady na 2020–2025 rr., 2020).

The Strategy is also based on indicators which determine the success of the implementation of a document. The following requirements were taken into account by the expert group: identity (clear and unambiguous); accessibility (have a reasonable cost); relevance (to be in line with the subject of analysis and closely correlate with the monitored task); adequacy (provide a basis for evaluation of activities); control (independent verification) (Tkachuk, Kashevskyi, Mavko, 2016, p. 42). Unfortunately, the requirement of measurability wasn't observed which makes it difficult to analyze the current results.

At the stage of developing the Strategy, experts of the Ternopil City Council, who were members of the expert group, have given arguments on the impossibility of predicting the final results of the implementation of the Strategy in units of measurement.

The successfully implemented goal of the Strategy is determined by the following indicators:

- eliminating barriers to getting an education in all types of educational institutions;
- the number of persons with disabilities covered by an inclusive education;
- the number of specialists involved in implementing the principles of inclusion;
- the number of persons with special educational needs involved in professional education;
- an indicator of employment of persons with disabilities;
- the number of specialities in which students are trained for providing inclusive education, and psycho-pedagogical support for persons with disabilities;
- the number of information tables for local orientation;
- the percentage of buildings with ramps, gentle slopes, and tactile plates;
- the number of public transport on different routes which complies with universal design principles;

- the level of availability of online resources for providing services in the Territorial Community of Ternopil City (Stratehiia rozvytku inkluzyvnoho seredovyshcha Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady na 2020–2025 rr., 2020).

Thus, the Strategy covers all life spheres of the community.

TNPU is a leader in implementing the principles of inclusive education, preparing future teachers of all specialities for working in an inclusive environment. There are educational programs: «Speech Therapy. Special Psychology» (bachelor's program at the first level of higher education) and «Inclusive Education» (master's program at the second level of higher education); also 9 educational programs on inclusive issues are realized by the Postgraduate Education Centre. Inclusive Resource Centre has signed cooperation agreements with educational, cultural institutions, and NGOs which makes it possible to organise joint activities on inclusive issues in the community.

5. Conclusions

Thus, Ukrainian higher education institutions have a resource that is directed not only to the development of the educational sector but also to the economy, culture, society and other spheres. It is important in the conditions of Russia's full-scale invasion of Ukraine. In this context, the experience of a higher education institution, for example, TNPU, becomes especially relevant. As a leader in strategizing the university not only initiated but also provided the necessary resources for developing the Strategy for the Inclusive Development of the Territorial Community of Ternopil City. The Inclusive Resource Centre of TNPU was the key resource, which has provided a process of strategizing: from developing the Strategy and training the expert group to the moderation of using various methods and technics of strategizing. The positive result of such cooperation – is the approval and implementation of the Strategy for the Inclusive Development of the Territorial Community of Ternopil City. This experience showed the ability of higher education institutions to initiate and lead development processes on the local and regional levels, despite the current challenges in Ukraine.

ABSTRACT: The article deals with the relevance of the problem of implementation of inclusion not only in the educational sphere but also in other public spheres, which ensures the development of the territorial community in the context of current challenges. The potential of the higher education institution in the implementation of innovative processes that contribute to the implementation of inclusion at the local level is revealed. The experience of the Inclusive Resource Centre of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University is described. Attention is paid to the development of the «Strategy of Development of the Inclusive Environment of the Territorial Community of Ternopil City for 2020–2025». The role of the Inclusive Resource Centre in providing the strategizing process (initiation, developing the content of the document, training of the expert team, using various methods and technologies of strategizing, and providing the necessary resources) is specified. It is proven that a higher education institution can be a leader in strategizing the inclusive development of the territorial community

KEYWORDS: higher education institution, territorial community, inclusion, strategizing, Strategy for the development of an inclusive environment.

АНОТАЦІЯ: У статті обґрунтовано актуальність проблеми впровадження інклюзії не лише в освітню галузь, але й у всі інші сфери суспільного життя, що водночас забезпечує розвиток територіальної громади у контексті сучасних викликів. Розкрито потенціал закладу вищої освіти у реалізації інноваційних процесів, які сприяють впровадженню інклюзії на локальному рівні. Описано досвід діяльності інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Увагу акцентовано на розробленні Стратегії розвитку інклюзивного середовища Тернопільської міської територіальної громади на 2020–2025 рр., зокрема, зазначено роль інклюзивно-ресурсного центру, який забезпечив процес стратегування (ініціювання, укладання змісту документа, навчання експертної команди, застосування різних методик та технологій стратегування, а також надання необхідних ресурсів). Доведено, що заклад вищої освіти може бути лідером у стратегуванні інклюзивного розвитку територіальної громади.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: заклад вищої освіти, територіальна громада, інклюзія, стратегування, Стратегія розвитку інклюзивного середовища.

STRESZCZENIE: W artykule podjęto kwestię aktualności problemu realizacji integracji nie tylko w sferze edukacyjnej, ale także w innych sferach publicznych, która zapewnia rozwój wspólnoty terytorialnej w kontekście współczesnych wyzwań. Ujawniono potencjał uczelni w zakresie wdrażania innowacyjnych procesów przyczyniających się do realizacji integracji na poziomie lokalnym. Opisano doświadczenia Centrum Zasobów Włączających Tarnopolskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Wołodymyra Hnatiuka. Zwrócono uwagę na opracowanie „Strategii Rozwoju Środowiska Włączającego Wspólnoty Terytorialnej Miasta Tarnopola na lata 2020–2025”. Określono rolę Centrum Zasobów Włączających w zapewnieniu procesu tworzenia strategii (inicjacja, opracowanie treści dokumentu, przeszkolenie zespołu ekspertów, wykorzystanie różnych metod i technologii tworzenia strategii oraz zapewnienie niezbędnych zasobów). Udowodniono, że uczelnia może być liderem w zakresie strategii włączającego rozwoju wspólnoty terytorialnej.

SŁOWA KLUCZOWE: uczelnia, wspólnota terytorialna, włączenie, strategizacja, Strategia rozwoju środowiska włączającego.

Bibliography

- Artykutsa, N. V. (2005, May, 25–28). *Innovatsiini metodyky vykladannia dystsyplin u vyshchii yurydychnii osviti* [Materialy konferentsii]. Innovatsiini tekhnolohii u vyshchii yurydychnii osviti, Kyiv, Ukraina. <https://ekmair.ukma.edu.ua/items/b1f537b3-aaf1-4a94-bfec-87e9602cc03a>.
- Zvieriakov, M. I., Kukharska, N. O., Klevtsevych, N. A., Sharah, O. S. (2019). *Stratehuvannia rehionalnoho rozvytku: teoriia, metodolohiia, kontseptsiia*. Atlant VOI SOIU.
- Ilchenko, A. M., Sheiko, S. V. (2014). *Vyshcha osvita i Bolonskyi protses*. RVV PDAA.
- Kalashnikova, S. (2016). *Rozvytok liderskoho potentsialu suchasnoho universytetu: osnovy ta instrumenty*. DP «NVTs «Priorityety».
- Konstytutsiia Ukrainy (Rozdil XI). (2020). *Redaktsiia vid 01 sichnia 2020 r. Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Metodychni rekomendatsii shchodo formuvannia i realizatsii prohnoznykh ta prohramnykh dokumentiv sotsialno-ekonomichnoho rozvytku obiednanoi terytorialnoi hromady. (2016). (Ministerstvo rehionalnoho rozvytku, budivnytstva ta zhytlovo-komunalnoho hospodarstva Ukrainy). *Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0075858-16>.
- Mistseve samovriaduvannia v Ukraini. (1997). *Zakon Ukrainy*. (Verkhovna Rada Ukrainy). *Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Natsionalna dopovid «Tsili Staloho Rozvytku: Ukraina». (2017). *Ofitsiinyi sait Kabinetu Ministriv Ukrainy*. <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/274-2017>.
- Natsionalna stratehiia iz stvorennia bezbariernoho prostoru v Ukraini na period do 2030 r. (2021). (Kabinet Ministriv Ukrainy). *Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.
- Polozhennia pro orhanizatsiiu osvitnoho protsesu. (2015). (Nakaz rektora TNPU im. V. Hnatiuka). *Ofitsiinyi sait TNPU im. V. Hnatiuka*. https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2022/Polozhennia_pro_orhanizatsiiu_osvitnoho_protsesu.pdf
- Poriadok suprovodu (nadannia dopomohy) osib z invalidnistiu ta inshykh malomobilnykh hrup naselennia. (2018). (Nakaz rektora TNPU im. V. Hnatiuka).

- Ofitsiyni sait TNPU im. V. Hnatiuka*. https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/upload/2018/Poriadok_suprovodu_osib_z_invalidnistiu_ta_inshykh_malomobilnykh_hrup_naselennia.pdf.
- Poriadok rozroblennia rehionalnykh stratehii rozvytku i planiv zakhodiv z yikh realizatsii, a takozh provedennia monitorynhu ta otsinky rezultatyvnosti realizatsii zaznachenykh rehionalnykh stratehii i planiv zakhodiv. (2015). (Kabinet Ministriv Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/932-2015-%D0%BF#Text>.
- Pro vyshchu osvitu. Zakon Ukrainy. (2014). (Verkhovna rada Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
- Pro mistseve samovriaduvannia v Ukraini. Zakon Ukrainy (1997). (Verkhovna rada Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80#Text>.
- Pro osvitu. Zakon Ukrainy. (2017). (Verkhovna Rada Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Ratyfikatsiia Konventsii pro prava osib z invalidnistiu i Fakultatyvnoho protokolu do nei. Zakon Ukrainy. (2010). (Verkhovna Rada Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://web.archive.org/web/20201030030538/https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1767-17#Text>.
- Stratehichni plan rozvytku Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady do 2029 r. (2019). *Ofitsiyni sait miskoi rady Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady*. <https://ternopilcity.gov.ua/strategichni-ta-programni-dokumenty/plan-strategichnogo-rozvitku-mista-ternopolya-do-2025-roku/18938.html>
- Stasevska, O. A., Umanets, O. V. (2018). Etychna skladova sotsialnoi misii universytetu. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Serii: Sotsiologhiia*, 4, 143–155.
- Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2022–2032 rr. (2022). (Kabinet Ministriv Ukrainy). *Ofitsiyni sait Verkhovnoi Rady Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>
- Stratehiia rozvytku inkluzyvnogo seredovyshcha Ternopilskoi miskoi terytorialnoi hromady na 2020–2025 rr. (2020). *Ofitsiyni sait Ternopilskoi miskoi rady rishennia miskoi rady*. <https://ternopilcity.gov.ua/sesiya/rishennya-sesii/37770.html>.
- Pro Ternopilsku miskiu radu. (2018). *Ternopilaska miska rada*. <https://ternopilcity.gov.ua/gromadyanam/pro-ternopilsku-misku-radu/>
- Tkachuk, A., Kashevskiy, V., Mavko, P. (2016). *Stratehichne planuvannia u hromadi*. IKTs «Lehalnyi status».

- Udych, Z. I. (2019). Inkluzivna skladova profesiinoi kompetentnosti kerivnyka zakladu zahalnoi serednoi osvity. *Paradyhmalna model kerivnyka sfery osvity u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv*. 273–278. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/15684>.
- Udych, Z. I. (2016). Model fakhovoi pidhotovky maibutnykh pedahohiv do roboty v umovakh inkluzyvnoho klasu. *Osvitnii ehotsentryzm Heorhiia Filipchuka*, 411–417. Bohdanova A. M.
- Udych, Z. I. (2020). Resursnyi aspekt zakladu zahalnoi serednoi osvity z inkluzyvnoiu formoiu navchannia. *Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvitnoi haluzi*, 70–96. TNPU im. V. Hnatiuka. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17168>.
- Udych, Z. I. (2017). Seredovyschnyi pidkhyd u vprovadzheni inkluzyvnoi osvity v serednii zahalnoosvitnii shkoli. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: pedahohika*. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/8820>
- Fakhova peredvyschcha i vyschcha osvita v umovakh voiennoho stanu. (2022) (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy). *Ofitsiinyi sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/ua/news/fakhova-peredvisha-i-visha-osvita-v-umovah-voyennogo-stanu>.
- Khrykov, Ye. Kravchenko, O., Vasynova, N. (2021). Analiz potentsialu zakladu vyshchoi osvity shchodo vzaiemodii z terytorialnymy hromadamy. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*, 39(3), 265–269.
- Shulha, I. M. (2021). Realizatsiia inkluzyvnoi osvity za kordonom (na prykladi Skandinavskykh krain). *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, 3, 180–187. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/22907>.
- Kubler, J., Sayers, N. (2010). Higher Education Futures: Key Themes and Implications for Leadership and Management. Research and Development Series. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/higher-education-futures-key-themes-and-implications-leadership-and-management>.
- Rome Ministerial Communiqué. (2020). *European Higher Education Area*. http://eha.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf.
- Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development. (2015): Resolution adopted by the General Assembly United Nations. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.
- Shulha, I. M. (2019). Theoretical Basis of the Organization of the Gender-Equitable Environment in the Foreign and Ukrainian Educational System. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*

imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedagogika, 1 (c. 59–67). TNPU im. V. Hnatiuka. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13194>.

Shulha, I. M. (2018). Non-Discriminatory Education in Ukraine as a Requirement of the Time. Yu. V. Pasichnyk (Ed.), *Sozioökonomische und rechtliche faktoren der sozialen entwicklung unter den bedingungen der globalisierung*, 365–374.

Olena Kovalenko

ORCID ID: 0000-0001-5395-2329

PSYCHOLOGICZNE CECHY KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ A ZADOWOLENIA Z ŻYCIA W PODESZŁYM WIEKU

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF INTERPERSONAL COMMUNICATION
AND LIFE SATISFACTION IN ELDERLY

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІЧОГО СПІЛКУВАННЯ
ТА ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ У ЛІТНЬОМУ ВІЦІ

1. Wstęp

Jakość życia i samopoczucie osoby dorosłej charakteryzują się różnymi kategoriami, które generalnie wskazują na sukces lub porażkę życiową. Jedną z tych kategorii jest zadowolenie (satysfakcja) z życia. Ona jest ważnym źródłem aktywności, stabilności, inicjatywy życiowej, zdolności człowieka, by nie zatrzymywać się przed problemami i wyzwaniem, a iść naprzód.

Poczucie satysfakcji i zadowolenia z życia jest szczególnie ważna na końcu drogi życiowej człowieka, kiedy analizuje on swoje życie, podsumowuje je i ocenia. A zatem problem satysfakcji z życia nabiera szczególnego znaczenia w okresie późnej dorosłości i w podeszłym wieku. Zadowolenie to determinuje szereg czynników, wśród których szczególną wagę przywiązuje się do tych związanych z wiodącą aktywnością tego okresu – komunikacją interpersonalną. Dlatego celem naszych badań była analiza specyfiki zadowolenia z życia i komunikacji interpersonalnej w późnej dorosłości, a w szczególności w podeszłym wieku.

2. Zadowolenie z życia w podeszłym wieku

Zadowolenie z życia jest kryterium pozwalającym ocenić życie człowieka z zewnątrz. Satysfakcja – poczucie lojalności, autentyczności własnego życia; bywa niemalże jedynym źródłem sił witalnych człowieka, stabilności życiowej, inicjatywy życiowej, zdolności pokonywania przeszkód. Z kolei niezadowolenie, które czasami dochodzi do całkowitej rozpacz, może też popchnąć człowieka do podjęcia zdecydowanego i jedynego słusznego kroku – do próby zmiany swojego życia.

Badania psychologiczne pokazują, że satysfakcja z życia w późnej dorosłości i pomyślnie przystosowanie się do niej zależą od różnych czynników. Należą do nich: stan zdrowia, sytuacja ekonomiczna i rodzinna, pozytywne funkcjonowanie, poziom komunikacji z innymi, a nawet umiejętność korzystania z pojazdów. M. Bielski (2010) twierdzi, że czynnikami zadowolenia z życia w tym wieku są sensowność życia, akceptacja własnej drogi życiowej, zachowanie tożsamości zawodowej, obecność koncepcji przyszłości (człowiek myśli o wydarzeniach z przyszłości), obecność czynności, która ma realne znaczenie dla innych i dla samej osoby, zadowolenie ze stanu zdrowia i warunków życia, poczucie komfortu emocjonalnego, poziom samooceny itp.

Savczyn i Vasylenko (2005) wśród czynników zadowolenia z życia w późnej dorosłości wyróżnia sytuację materialną (ponieważ pogorszenie możliwości finansowych powoduje często spadek samooceny, pojawienie się poczucia zależności, stany depresyjne), czynnik osobisty, osobliwości przeszłego życia człowieka, wyróżnia wspomnienia z przeszłości (pamiętając, analizując własne życie, osoba w starszym wieku ma z niego wyższy poziom zadowolenia), aktywność fizyczną (ćwiczenia fizyczne).

Badania Edwards i Klemmack, (1973) wskazują, że najlepszymi predyktorami zadowolenia z życia osób powyżej 45 roku życia są status społeczno-ekonomiczny, postrzegany stan zdrowia oraz nieformalne uczestnictwo w różnych działalnościach. Ani interakcje z krewnymi, ani większość rozważanych cech społecznych i osobistych nie przyczyniają się znacząco do wyjaśnienia zgłaszanej satysfakcji.

S. Khodabakhsh (2022) badała czynniki wpływające na zadowolenie z życia osób starszych w Azji. Odkryła, że te czynniki można podzielić na dwie grupy: (1) czynniki pozytywnie wpływające na zadowolenie z życia oraz (2) czynniki negatywnie wpływające na zadowolenie z życia. Pierwsza grupa obejmuje takie czynniki, jak zdolności poznawcze (nienaruszone funkcje poznawcze bez demencji), codzienne decyzje życiowe (udział w podejmowaniu decyzji o miejscu zamieszkania), status ekonomiczny (stabilność gospodarcza, rodzaj opieki medycznej, zaangażowanie w działalność gospodarczą oraz ogólny majątek gospodarstwa

domowego), poziom wykształcenia (wyższe wykształcenie), stan zdrowia (samocena stanu zdrowia, upośledzenie funkcji poznawczych, depresja, obecność chorób przewlekłych), ubezpieczenie (skomercjalizowane ubezpieczenia oraz rodzaj ubezpieczenia medycznego), stan cywilny (zamężny/ żonaty, udane małżeństwo), preferowane warunki mieszkaniowe (zgodne warunki mieszkaniowe, mieszkanie z partnerem), jakość i długość snu (wysypiają się wystarczająco), religijność (zaangażowanie religijne działa jako platforma wsparcia społecznego), funkcjonowanie społeczne (stabilna sieć społeczna i poczucie towarzystwa), wsparcie społeczne (obecność wsparcia pozytywnie wpływa na samopoczucie i stan zdrowia), satysfakcja z mieszkania (lepsze warunki mieszkaniowe). Na zadowolenie z życia osób starszych w Azji negatywnie wpływają takie czynniki, jak ograniczenia fizyczne (spadek zdolności do czynności życia codziennego zmniejsza możliwość uczestniczenia w kontaktach i aktywnościach społecznych, co wpływa również na zakres czynności życia codziennego, co później skutkuje spadkiem zadowolenia z życia), bezdzietność (bezdzietne osoby starsze często są bardziej niespokojne i samotne w porównaniu z rodzicami), depresja (z powodu starzenia się zachodzą zmiany funkcji mózgu, które mogą prowadzić do depresji, która odnosi się do różnych stadiów demencji, zmniejsza aktywność i jakość życia osób starszych), niezgodna sytuacja życiowa (takie osoby miały trudności z korzystaniem z rzeczywistych warunków mieszkaniowych w porównaniu z osobami starszymi o zgodnych warunkach mieszkaniowych), postrzegana dyskryminacja (wynika to z tego, że jednostka nie istnieje w jednym kontekście społecznym, ale społeczności i naród mogą wpływać na jej życie), starzenie się (starczy wiek, obecność trudnych doświadczeń długiego życia).

Wiele osób starszych (60–65 lat), które pracują jest niezadowolonych z jakości swojego życia w obszarze pracy z powodu niskich zarobków, niekorzystnego klimatu psychicznego, niezdrowych relacji ze współpracownikami; niezadowolony ze stanu zdrowia z powodu pogorszenia samopoczucia fizycznego; mają generalnie pesymistyczny stosunek do życia, często cechuje je ciągłe oczekiwanie na kłopoty, któremu towarzyszy strach, niepokój i złość (Hrynyk, 2019).

I. Horbal (2012) zbadano cechy zadowolenia z życia osób starszych mieszkających w ośrodkach dla seniorów. Ujawniono, że takie zadowolenie oraz wytrzymałość w życiu osób starszych zarówno z ośrodków dla seniorów, jak i posiadających własny dom w okresie późnej dorosłości wiąże się z optymistycznym spojrzeniem na życie, widzeniem go w jasnych barwach, radosnym i pozytywnym, ponieważ nie jest przyćmiony dyskomfortem psychicznym wynikającym z doświadczenia sytuacji stresowych. Osoby starsze, które postrzegają swoje życie jako jasne i pogodne, a także te, które oceniają swoje życie jako aktywne i energiczne,

łatwiej radzą sobie ze stresem i zachowują wewnętrzną harmonię, gdy sytuacja zmusza do niepokoju o możliwość zaspokojenia swoich potrzeb. Pozytywna wizja życia w późnej dorosłości może być utrudniona przez liczne czynniki pogarszające jakość życia (zła kondycja materialna, niemożność zadbania o siebie z powodu pogarszającego się stanu zdrowia itp.) oraz jego subiektywną ocenę (ograniczona komunikacja z ludźmi, śmierć bliskich, przeprowadzka do internatu geriatrycznego, potrzeba przyzwyczajania się do biernej roli w społeczeństwie itp.), jednak wypracowana osobowościowa cecha odporności pomaga przetrwać nieprzyjemne doświadczenia wywołane tymi okolicznościami. Kształtowanie odporności i wytrzymałości w życiu osób starszych może być elementem programów społeczno-psychologicznych które przyczyniają się efektywnej adaptacji osób starszych do życia i zapewniają szczęśliwą starość.

3. Komunikacja interpersonalna w podeszłym wieku

Zadowolenie z życia w starszym wieku jest związane z jakością komunikacji interpersonalnej jednostki.

Komunikacja interpersonalna osób wieku podeszłego to proces kształtowania się relacji emocjonalnych osoby z poszczególnymi subiektami (osobami świadomie działającymi), które ją otaczają, co wiąże się z emocjonalnym stosunkiem do siebie, wzajemnym poznaniem społecznym, pewnym sposobem zachowania się wobec siebie. Oznacza to, że komunikacja interpersonalna w tym wieku jest złożonym procesem subiekt-subiektnym i obejmuje komponenty emocjonalne, poznawcze i behawioralne (Kobalenko, 2015). Takie elementy składają się na funkcjonalną strukturę komunikacji międzyludzkiej:

1. Komponent emocjonalny komunikacji interpersonalnej osób wieku podeszłego przejawia się w różnych cechach, właściwościach osoby, w szczególności w jej empatii, zdolności wzbudzania sympatii dla siebie i bycia lubianym przez inne osoby (atrakcyjność), chęci nie bycia samemu, elastyczności w komunikacji, obecności emocjonalnego doświadczenia komunikacji, przywiązaniu do partnera w komunikacji bezpośredniej itp. To właśnie ten element przoduje w komunikacji interpersonalnej osób starszych.
2. Komponent poznawczy komunikacji interpersonalnej osób wieku podeszłego obejmuje orientację w środkach komunikacji; umiejętność poprawnej interpretacji sytuacji komunikacyjnej; cechy osobowościowe wpływające na proces komunikacji międzyludzkiej itp. Przejawami tego komponentu są także refleksyjność, decentracja, zdolność rozumienia.

3. Komponent behawioralny komunikacji interpersonalnej osób wieku podeszłego obejmuje zestaw umiejętności efektywnego korzystania ze środków komunikacji, obserwowania siebie i rozmówcy, znajdowania optymalnych sposobów wyrażania własnych uczuć, adekwatnego odzwierciedlenia uczuć partnera, posiadania technik sprzężenia zwrotnego itp. Składnik ten jest ucieleśniony w tożsamości behawioralnej, zdolności do nawiązywania konstruktywnych kontaktów.

Sprawne funkcjonowanie tej struktury komunikacji interpersonalnej osób wieku podeszłego determinowane jest przez szereg mechanizmów i czynników. Do pierwszych należą empatia, współczucie, refleksja, wzajemne zrozumienie, decentracja, identyfikacja i konstruktywna interakcja. Do drugiego – środowisko naturalne, antropogeniczne i społeczne oraz właściwości biologiczne, społeczne, psychologiczne osoby starszej jako subiekta komunikacji interpersonalnej. Ogólna struktura komunikacji interpersonalnej osób wieku podeszłego determinuje jej funkcje: afektywno-komunikacyjną (taka komunikacja jest istotnym czynnikiem w stanach emocjonalnych człowieka), informacyjno-komunikacyjną (polega na formułowaniu, przekazywaniu i przyjmowaniu przez osoby starsze określonych informacji) oraz regulacyjno-komunikacyjną (przejawia się w regulacji własnego zachowania i zachowania partnera komunikacyjnego).

Komunikacja interpersonalna w okresie późnej dorosłości jest przejawem takiego składnika aktywności umysłowej, jak komunikatywny. Pozwala osobom wieku podeszłego rozwiązywać określone zadania rozwojowe – poszukiwać, aktualizować sens swojego życia i korygować własne stany emocjonalne. Dlatego można go uznać za wiodący rodzaj aktywności w tym wieku. Poszukiwanie sensu życia i korygowanie stanów emocjonalnych w późnej dorosłości odzwierciedla specyfikę takich komponentów aktywności umysłowej, jak poznawcza i regulacyjna. Równowaga procesów poszukiwania sensu swojego życia i korygowania stanów emocjonalnych towarzyszących kształtowaniu się związków emocjonalnych osoby wieku późnej dorosłości z poszczególnymi jednostkami warunkuje osiągnięcie przez nią satysfakcji z życia.

4. Wyniki badania zadowolenia z życia osób wieku podeszłego

Celem diagnozy było poznanie poziomu zadowolenia z życia osób wieku podeszłego oraz porównanie cech społecznych i psychologicznych, w tym cech komunikacji interpersonalnej zadowolonych i niezadowolonych z życia osób wieku podeszłego.

Badanie odbywało się na Ukrainie w kilku etapach przed początkiem aktywnej fazy wojny. W nim wzięło udział 720 osób wieku podeszłego (powyżej 60 lat). W badaniu zastosowano następujące metody: ankieta, metoda diagnozy skłonności osobowości do zachowań konfliktowych (K. Thomas, adaptacja N. Hryshina), metoda identyfikacji skłonności komunikacyjnych i organizacyjnych (KOS-2) (V. Sinyavskiy i B. Fedoryshyn), metoda diagnostyki subiektywnego poczucia osamotnienia (D. Russell, M. Ferguson), metoda diagnozowania poziomu zdolności empatycznych (V. Bojko), metoda subiektywnej oceny bliskich relacji międzyludzkich (S. Duchnovskiy).

Do diagnozy cech zadowolenia z życia zastosowano ankietę: osoby badane miały ocenić swój ogólny poziom zadowolenia z życia na czterostopniowej skali: od -2 – „jestem niezadowolony”, -1 – „jestem najprawdopodobniej niezadowolony”, +1 – „jestem najprawdopodobniej zadowolony”, +2 – „jestem zadowolony”. Na jednym etapie badania zadowolenie z życia oceniano na sześciostopniowej skali: odpowiednio od -3 do +3.

Średnie oceny zadowolenia osób starszych z życia wynosi 0,522 i wskazuje, że osoby te są generalnie zadowolone ze swojego życia. Ogółem 31% zbadanych osób nie są wystarczająco zadowolone ze swojego życia, 66% zbadanych osób są względnie zadowolone ze swojego życia.

Porównano poziom zadowolenia z życia osób wieku podeszłego o różnych cechach społecznych i specyfiki komunikacji interpersonalnej. Stwierdzone różnice zweryfikowano metodami matematycznego przetwarzania danych (t-Studenta, $t_{crys}=1,96$) (Tabela 1).

Tabela 1. Zadowolenie z życia osób wieku podeszłego o różnych cechach społecznych i specyfiki komunikacji interpersonalnej

Czynnik		Średnie	t-Studenta
Płeć	Mężczyzny	0,449	0,218
	Kobiety	0,532	
Poziom wykształcenia (n=208)	Średni	0,412	2,143
	Wyższy	0,774	
Zatrudnienie profesjonalne (n=208)	Pracuje	0,909	3,203
	Nie pracuje	0,365	
Aktywność społeczna przed osiągnięciem wieku emerytalnego (n=208)	Nie	0,471	0,342
	Tak	0,537	
Aktywność społeczna po osiągnięciu wieku emerytalnego (n=208)	Nie	0,270	4,126
	Tak	0,960	

Czynnik		Średnie	t-Studenta
Spędzanie czasu w ciągu dnia (n=208)	Komunikacja	0,643	1,271
	Inne	0,436	
Chciałby spędzić czas w ciągu dnia (n=208)	Komunikacja	0,500	0,128
	Inne	0,527	
Hobby (n=208)	Nie ma	0,250	1,571
	Ma	0,582	
Miejsce zamieszkania (n=208)	Wieś	0,373	3,103
	Miasto	0,912	
Warunki zamieszkania (n=208)	Sam	0,246	2,382
	Z rodziną	0,664	
Posiadanie przyjaciół i znajomych w przeszłości (n=208)	Mało (-)	0,037	3,554
	Dużo (+)	0,701	
Posiadanie przyjaciół i znajomych w teraźniejszości (n=208)	Mało (-)	0,200	4,013
	Dużo (+)	0,842	
Obecność osób, którzy lubi (n=208)	Mało (-)	0,111	4,727
	Dużo (+)	0,873	
Obecność osób, którym się podoba (n=208)	Mało (-)	0,055	4,695
	Dużo (+)	0,844	
Zmieniłyby we własnej komunikacji (n=208)	Nic, nie wiem	0,923	1,629
	Zmieniłby	0,618	
Zadowolenie ze stanu zdrowia (n=208)	Niezadowolony (-)	0,213	6,896
	Zadowolony (+)	1,291	
Cechy, które ceni u innych (n=208)	Uczciwość, szczerłość	0,700	2,185
	Inne	0,346	
Spokojna osoba (n=208)	Niespokojna (-)	0,032	4,005
	Spokojna (+)	0,733	
Zmartwiona osoba (n=208)	Nie zmartwiona (-)	1,068	5,492
	Zmartwiona (+)	0,187	
Zmieniliby w sobie (n=208)	Niczego	0,734	1,298
	Cechy	0,476	
Zmieniliby w życiu (n=208)	Warunki	0,379	1,515
	Bliscy, samotność	-0,136	
Najprzyjemniejsza rzecz w życiu (n=208)	Rodzina, ludzie	0,633	2,181
	Inne	0,222	
Najmniej przyjemna rzecz w życiu (n=208)	Rodzina, ludzie, samotność	0,244	2,238
	Inne	0,702	
Rywalizacja (n=208)	Poniżej średniej	0,496	0,064
	Powyżej średniej	0,506	
Współpraca (n=208)	Poniżej średniej	0,427	1,084
	Powyżej średniej	0,605	

Czynnik		Średnie	t-Studenta
Kompromis (n=208)	Poniżej średniej	0,424	1,135
	Powyżej średniej	0,612	
Unikanie (n=208)	Poniżej średniej	0,582	0,836
	Powyżej średniej	0,445	
Przystosowanie (n=208)	Poniżej średniej	0,447	0,508
	Powyżej średniej	0,533	
Empatyjność (n=208)	Poniżej średniej	0,339	2,563
	Powyżej średniej	0,756	
Subiektywne poczucie samotności (n=208)	Poniżej średniej	0,816	4,446
	Powyżej średniej	0,083	
Skłonności komunikacyjne* (n=245)	Poniżej średniej	0,837	2,642
	Powyżej średniej	1,279	
Skłonności organizacyjne* (n=245)	Poniżej średniej	0,817	2,957
	Powyżej średniej	1,311	
Dysharmonia w relacjach (n=277)	Poniżej średniej	0,980	0,141
	Powyżej średniej	0,962	
Agresja w relacjach (n=277)	Poniżej średniej	0,879	1,546
	Powyżej średniej	1,066	
Konfliktowość w relacjach (n=277)	Poniżej średniej	0,914	1,031
	Powyżej średniej	1,040	
Alienacja w relacjach (n=277)	Poniżej średniej	1,034	1,100
	Powyżej średniej	0,900	
Napięcie w relacjach (n=277)	Poniżej średniej	1,082	1,937
	Powyżej średniej	0,846	

*zadowolenie z życia oceniano na sześciostopniowej skali: od -3 do +3

Przedstawione w tabeli wyniki badania pozwalają stwierdzić, że nie istnieje istotnej różnicy w poziomie zadowolenia z życia w podeszłym wieku osób różnej płci, aktywności społecznej przed osiągnięciem wieku emerytalnego, specyfiki spędzania czasu w ciągu dnia, chęci spędzić czas w ciągu dnia, obecności hobby, chęci zmienić własną komunikację, chęci zrobić zmiany w sobie i we własnym życiu, skłonności do różnych stylów komunikacji, dysharmonii w relacjach, agresji, konfliktowości, alienacji i napięcia w nich ($t \leq t_{\text{cryt}}$).

Potwierdzono, że w podeszłym wieku bardziej zadowoleni z życia są ludzie z wyższym wykształceniem, a nie wykształceniem średnim; ci, którzy pracują; po osiągnięciu wieku emerytalnego są aktywni społecznie; mieszkają w miastach, a nie na wsi, z rodziną, a nie samotnie; mieli w przeszłości i teraz mają dużo przyjaciół i znajomych; mają dużo osób, których lubią i którym się podobają; bardziej zadowoleni ze stanu swojego zdrowia; w innych ludziach cenią uczciwość

i szczerść (a nie inne cechy); uważają siebie spokojnymi i mało zmartwionymi osobami; najbardziej przyjemne w ich życiu związane z rodziną i innymi ludźmi, a najmniej przyjemne – z nimi nie związane; ci, którzy mają wyższy poziom empatyjności i niższy poziom samotności oraz powyżej średniego skłonności komunikacyjne i organizacyjne ($t \geq t_{\text{crt}}$).

5. Analizy i wnioski

Zadowolenie z życia osób wieku podeszłego – to ich umiejętność otrzymywać satysfakcję, przyjemność z różnych aspektów twojego życia. Osoby tego wieku przed początkiem aktywnej fazy wojny na Ukrainie były generalnie zadowolone ze swojego życia. Okazało się, że zadowolenie z życia kobiet i mężczyzn wieku podeszłego jest takie same. Poziom takiego zadowolenie nie jest związany i ze specyfiką codziennej aktywności starszych osób i ich chęcią zmienić własną osobowość lub swoje życie. Na zadowolenie z życia w podeszłym wieku nie wpływa obecność lub brak dysharmonii oraz skłonność do różnych stylów zachowania w relacjach z innymi ludźmi. To znaczy, że behawioralny komponent komunikacji interpersonalnej w tym wieku nie jest związany z zadowoleniem z życia. Natomiast emocjonalny komponent komunikacji interpersonalnej jest ważny w zadowoleniu z życia osób wieku podeszłego: mniej samotni i bardziej współczujący ludzi, którzy nawiązują emocjonalne relacje (mają przyjaciół i znajomych oraz dobre stosunki z rodziną, z którą mieszkają) czują się bardziej zadowoleni z życia. Do tego się przyczynia i aktywność społeczna, w tym zawodowa.

A zatem, zadowolenie z życia w osób wieku podeszłego jest związane z jakością ich komunikacji interpersonalnej, ważnym komponentem której jest emocjonalny. Taka komunikacja jest wiodącym rodzajem aktywności w tym wieku, bo pozwala rozwiązywać określone zadania rozwojowe – poszukiwać, aktualizować sens swojego życia i korygować własne stany emocjonalne. Dlatego wskazane jest stwarzanie osobom starszym warunków do aktywizacji ich komunikacji i zaangażowania w życie społeczne.

STRESZCZENIE: Artykuł poświęcony jest badaniu specyfiki satysfakcji życiowej i komunikacji interpersonalnej u osób starszych. Analizie poddano cechy i czynniki satysfakcji z życia osób starszych. Podkreślono rolę komunikacji interpersonalnej osób starszych w ich zadowoleniu z życia. Analizie poddano elementy składowe tej komunikacji, zarysowano jej mechanizmy, czynniki i funkcje. Przedstawiono również wyniki diagnostyki służącej określeniu poziomu satysfakcji życiowej osób starszych oraz porównanie cech społeczno-psychologicznych osób zadowolonych

i niezadowolonych w tym wieku. Stwierdzono, że osoby z wyższym wykształceniem; pracujący; aktywni społecznie na emeryturze; mieszkający w miastach i z rodziną; mający wielu bliskich i ludzi, których lubią i którzy lubią ich; są bardziej zadowoleni ze swojego zdrowia. W ludziach cenią oni szczerłość; uważają się za spokojnych i niezestresowanych. Najprzyjemniejsza rzecz w ich życiu jest związana z ludźmi, a najmniej przyjemna dotyczy sytuacji i przedmiotów bezosobowych. Osoby deklarujące satysfakcję z życia w starszym wieku charakteryzują się wyższym poziomem empatii i niższym poziomem samotności oraz ponadprzeciętnym poziomem umiejętności komunikacyjnych i organizacyjnych.

SŁOWA KLUCZOWE: satysfakcja z życia, osoby starsze, komunikacja interpersonalna, komponent emocjonalny, aktywność społeczna.

ABSTRACT: The article is devoted to the study of the specifics of life satisfaction and interpersonal communication in elderly. The features and factors of life satisfaction of elderly people are analyzed. The role of interpersonal communication of elderly people in their life satisfaction is emphasized. The components of such communication are analyzed, its mechanisms, factors and functions are outlined. The results of diagnostics to identify the level of life satisfaction of the elderly and a comparison of the socio-psychological characteristics of satisfied and dissatisfied people of this age are presented. It was found that people with higher education; those who work; are socially active in retirement; live in cities and with family; have many loved ones, as well as people they like and who like them; are more satisfied with their health; in people value sincerity; consider themselves calm and untroubled; the most pleasant thing in their life is connected with people, and the least pleasant thing is not connected with people; those with higher levels of empathy and lower levels of loneliness and above average levels of communicative and organizational tendencies are more satisfied with life in elderly age.

KEYWORDS: life satisfaction, elderly, interpersonal communication, emotional component, social activity.

АНОТАЦІЯ: Стаття присвячена вивченню специфіки задоволеності життям і міжособистісним спілкуванням в літньому віці. Проаналізовано особливості та чинники задоволеності життям літньої людини. Наголошено на ролі міжособистісного спілкування літніх осіб в їхній задоволеності життям. Проаналізовано компоненти такого спілкування, окреслено його механізми, чинники і функції. Подано результати діагностики з виявлення рівня задоволеності життям літніх людей та порівняння соціально-психологічних характеристик задоволених і незадоволених життям людей цього віку. Виявлено, в літньому віці більш задоволені життям люди з вищою освітою; ті, що працюють; після досягнення пенсійного віку є соціально активними; живуть у містах і з родиною; мають багато близьких, а також людей, які їм подобаються і яким вони подобаються; більш задоволені своїм здоров'ям; в людях цінують щирість; вважають себе спокійними і нетривожними; найприємніше в їхньому житті пов'язане з людьми, а найменш приємне – не пов'язане з ними; ті, хто має вищий рівень емпатії та нижчий рівень самотності та вище середнього рівня комунікативних та організаторських схильностей.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: задоволеність життям, літній вік, міжособистісне спілкування, емоційний компонент, соціальна активність.

Bibliografia

- Belsky, M. (2010). *Sotsyalno-psykholohycheskye faktory udovletvorennosti zhyzniu russkoiazыchnыkh pozhylykh эmyhrantov: na prymere Hermanyu: Avtoreferat dySSERTatsyy na soyskanye nauchnoi stepeny kandydata psykholohycheskykh nauk, spetsyálnost 19.00.05 – sotsyalnaia psykholohyia*. SPb.
- Edwards, J. N., Klemmack, D. L. (1973). Correlates of Life Satisfaction: A Re-examination. *Journal of Gerontology*, 28(4), 497–502. <https://doi.org/10.1093/geronj/28.4.497>.
- Horbal, I. S. (2012). Vplyv zhyttiistiikosti na zadovolenist zhyttiam meshkantsiv heriatrychnoho pansionatu. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 12: Psykholohichni nauky*, 37, 181–185. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_37_50.
- Hrynyk, I. (2019). Psykholohichni osoblyvosti zadovolenosti zhyttiam liudei pokhyloho viku. *Problemy humanitarnykh nauk: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt-skoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Ivana Franka. Seriiia «Psykhohiia»*, 45, 52–62. <https://doi.org/10.24919/2312-8437.45.197004>.
- Khodabakhsh, S. (2022). Factors Affecting Life Satisfaction of Older Adults in Asia: A Systematic Review. *Journal of Happiness Studies*, 23, 1289–1304. <https://doi.org/10.1007/s10902-021-00433-x>.
- Kovalenko, O. H. (2015) Model mizhosobystisnoho spilkuвання osib pokhyloho viku / O. H. Kovalenko. *Problemy suchasnoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*, 28, 191–202.
- Savchyn, M. V, Vasylenko, L. P. (2005). *Vikova psykholohiia: navchalnyi posibnyk*. Akademvydav.



Krzysztof Chaczko; Ewelina Zdebska

ORCID ID: 0000-0003-1506-1394; 0000-0003-1698-6663

HISTORYCZNO-SPOŁECZNE ŹRÓDŁA ROZWOJU PROCESU DEINSTYTUCJONALIZACJI

HISTORICAL AND SOCIAL SOURCES OF THE DEVELOPMENT
OF THE DEINSTITUTIONALIZATION PROCESS

ІСТОРИЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ ДЖЕРЕЛА
РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ ДЕІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ

1. Wprowadzenie

Proces deinstytucjonalizacji w polityce społecznej, rozumiany jako działania na rzecz uśrodkowania usług społecznych, to obecnie wiodący program w krajowej polityce społecznej. Wynika to nie tylko z priorytetów przyjętych na gruncie krajowym, ale przede wszystkim z kierunków ewolucji polityki społecznej państw Europy Zachodniej oraz wytycznych Unii Europejskiej w tym względzie (Grewiński, Lizut, 2021). Celem niniejszego artykułu jest próba opisanego źródeł rozwoju procesu deinstytucjonalizacji ze zwróceniem szczególnej uwagi na grupę seniorów.

2. Międzynarodowe źródła procesu deinstytucjonalizacji

Źródła leżące u podstaw rozwoju procesu deinstytucjonalizacji pochodzą z krytyki systemu tradycyjnej opieki zamkniętej (instytucjonalnej) z lat 60–70.XX w. Ruch społeczny powstały na bazie idei związanych z kwestiami wolnościowymi i prawami

człowieka (szczególnie pacjentów instytucjonalnych), i wskazujący na opresyjność opieki instytucjonalnej w jej różnych wymiarach społecznych, reprezentowali m.in. Erving Goffman i Michel Foucault. Postulaty przeciwdziałania wykluczeniu społecznego pensjonariuszy różnych instytucji stopniowo weszły do praktyk polityki społecznej zachodnich państw europejskich np. w postaci wprowadzania usług środowiskowych (np. domowego wsparcia medycznego), rozszerzając się na poszczególne grupy – w tym oczywiście osoby w podeszłym wieku. Następnie po 2000 roku znalazły się także w obszarze zainteresowania Unii Europejskiej.

Tak jak i polityka społeczna, polityka deinstytucjonalizacji w UE należy do kompetencji, które są podzielone pomiędzy państwa członkowskie a Wspólnotę. W ramach UE realizacja działań z tego zakresu finansowana jest poprzez fundusze strukturalne (np. jako polityka włączenia społecznego). Podstawą unijnej polityki deinstytucjonalizacją jest opracowanie z 2004 roku pt. „Included in Society. Results and Recommendations of the European Research Initiative on Community-Based Residential Alternatives for Disabled People” (Freyhoff i in., 2004), oraz raport „Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a European Study” z 2007 roku (Mansell i in., 2007). Oba dokumenty generalnie skupiały się na diagnozie i rekomendacjach w obszarze usług społecznych dla grupy osób z niepełnosprawnościami i były fundamentem, na którym „wyrósł” proces deinstytucjonalizacji.

Kolejnym ważnym dokumentem opracowanym przez ekspertów powołanych przez Komisarza ds. społecznych UE (*Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care*) była publikacja pod tytułem „Report of the Ad Hoc Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care European Commission” z 2009 roku. „Sporo osób w różnym wieku i w różnej sytuacji społeczno-fizycznej (osoby starsze, dzieci, osoby z niepełnosprawnościami – w tym osoby kryzysie psychicznym) przebywają w placówkach zamkniętych, które mają tendencję do separowania ich od społeczeństwa” (Pfeiffer i in., 2009, s. 6) – pisali autorzy raportu. I dalej: „W niektórych państwach UE opieka instytucjonalna stanowi ponad połowę wydatków z obszaru wsparcia społecznego (*public care*). Model ten dominuje przede wszystkim w Europie środkowej i wschodniej. Ponadto, ze względu na starzenie się społeczeństwa, liczba osób wymagających niektórych formy opieki długoterminowej będą stale rosła w ciągu najbliższych dziesięcioleci. Istnieją mocne dowody przemawiające za przejściem od opieki instytucjonalnej do opieki środowiskowej jak alternatywy stacjonarnego wsparcia społecznego (deinstytucjonalizacja). Opieka środowiskowa może przynieść lepsze efekty beneficjentom usług i ich rodzinom, podczas gdy koszty usług środowiskowych są porównywalne z kosztami opieki instytucjonalnej” (Tamże,

s. 6). W związku z tym raport zalecał opracowanie w państwach członkowskich całościowego systemu zapobiegania umieszczaniu osób w całodobowych placówkach opiekuńczych poprzedzonego przyjęciem strategii rozwoju w tym obszarze bazującej na wsparciu funduszy strukturalnych UE.

Wspomnianą powyżej grupę roboczą zastąpiła grupa nazwana *European Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care*, która z kolei opublikowała w 2012 roku chyba najczęściej do dziś wykorzystywany raport pt. „Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności” (2012). Dokument ten omawia m.in. dobre praktyki w zakresie usług społecznych dla dzieci, osób z niepełnosprawnych i w kryzysie oraz psychicznym, seniorów i zawiera wskazówki na temat wprowadzania polityki deinstytucjonalizacji na obszarze UE. W raporcie czytamy, iż „instytucje te powstały pierwotnie, aby zapewnić pensjonariuszom opiekę, wyżywienie i schronienie, ale zgromadzone dowody wskazują, że nie pozwalają one świadczyć usług dostosowanych do potrzeb indywidualnych osób ani zapewnić odpowiedniego wsparcia niezbędnego do pełnej integracji. Wskutek fizycznego oddzielenia od społeczności i rodzin zdolność oraz stopień przygotowania osób, przebywających bądź wychowujących się w zakładach, do pełnego uczestnictwa w życiu swojej społeczności i całego społeczeństwa ulegają poważnemu pogorszeniu” (Ogólnoeuropejskie wytyczne..., 2012, s. 6).

W uzupełniającym dokumencie do „Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności”, tj. w publikacji „Wykorzystanie funduszy Unii Europejskiej w celu przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności – zestaw narzędzi” znalazła się definicja deinstytucjonalizacji w postaci jej trzech wymiarów:

- rozwoju w społecznościach lokalnych zindywidualizowanych usług o wysokiej jakości, w tym zapobiegających umieszczaniu dzieci i osób dorosłych w zakładach, oraz przeniesienie zasobów ze stacjonarnych zakładów opieki długoterminowej w celu świadczenia nowych usług, aby zapewnić długoterminową trwałość wdrożonych rozwiązań;
- ograniczanie funkcjonowania stacjonarnych zakładów opieki długoterminowej, w których dzieci, osoby z niepełnosprawnościami i seniorzy doświadczają odizolowania od społeczeństwa;
- zapewnienie powszechnej dostępności podstawowych usług takich jak edukacja i szkolenia, zatrudnienie, mieszkalnictwo, opieka zdrowotna oraz transport dzieciom i osobom dorosłym potrzebującym wsparcia” (Wykorzystanie funduszy Unii Europejskiej..., 2012, s. 8).

Wśród osób zajmujących się zagadnieniem deinstytucjonalizacji na poziomie międzynarodowym wciąż toczy się dyskusja czy zakres deinstytucjonalizacji powinien obejmować działania na rzecz poprawy funkcjonowania instytucji – na przykład domów pomocy społecznej – czy też powinien się sprowadzać do stopniowego ograniczania ich funkcji. Ale należy zaznaczyć, iż „kierując się postanowieniami konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (UN CPRD), Konwencji ONZ o Prawach Dziecka oraz Europejskiej Konwencji Praw Człowieka, kraje członkowskie oraz władze Unii Europejskiej są zobowiązane wdrożyć rozwiązania intensyfikujące odejście od opieki instytucjonalnej na rzecz opieki świadczonej na środowisku lokalnym. Wśród najważniejszych artykułów konwencji UN CPRD odnoszących się do deinstytucjonalizacji podstawowe znaczenie ma artykuł 19, który formułuje prawo do niezależnego życia” (Chaczko, 2021, s. 32).

Choć prowadzone w ostatnich dekadach badania wskazują, że np. opieka domowa jest znacznie korzystniejszym rozwiązaniem niż opieka instytucjonalna, to w niewielu krajach Europy Zachodniej udało się obniżyć ilość beneficjentów opieki instytucjonalnej i ponieść nakłady finansowe na wsparcie na poziomie społeczności lokalnych. Z wyjątkiem Szwecji i Danii, gdzie w tej ostatniej pierwotnie ograniczano, a następnie pod koniec lat 80. XX wieku w ogóle zrezygnowano w powoływania nowych domów pomocy społecznej dla osób w podeszłym wieku, w pozostałych państwach zachodnioeuropejskich funkcjonują rozbudowane, duże ponad dwuosobowe zakłady opieki stacjonarnej (długoterminowej). Zresztą, przypadek Danii, gdzie wciąż istnieją domy pomocy społecznej ukonstytuowane przed 1985 rokiem dowodzi, iż rekonstrukcja formy udzielania świadczeń jest niezwykle długa i może trwać dekady (Chaczko, 2021, s. 33–34).

Jak zauważają J. Šiška i J. Beadle-Brown, autorzy dokumentu pt. „Raport on the Transition from Institutional to Community-based Care service”, od 2009 roku odnotowuje się intensywne prace na szczeblu europejskim i krajowym nad promowaniem włączenia społecznego, tj. urzeczywistnianiem przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki środowiskowej dla różnych grup docelowych. Wynikało to oczywiście z wcześniej wspomnianych raportów w tym badań dowodzących, iż usługi realizowane w społecznościach lokalnych przynoszą znacznie lepsze efekty niż usługi stacjonarne. Ponadto autorzy twierdzą, iż zwykle bardzo kosztowna poprawa warunków w już istniejących instytucjach lub reformowanie istniejących placówek (np. na mniejsze jednostki) nie zmienia generalnie kultury instytucjonalnej panującej w tych jednostkach (Šiška, Beadle-Brown, 2020, s. 10).

Jeszcze w 2020 roku żaden kraj UE nie posiadał określonej polityki (przepisów prawnych lub dokumentów strategicznych) obejmującej wszystkie cztery

grupy beneficjentów procesu deinstytucjonalizacji. W większości krajów określone polityki dotyczyły tylko jednej lub dwóch grup (najczęściej dorosłych osób z niepełnosprawnością i dzieci) lub odnosiły się do tego obszaru w ogólnych strategiach polityki społecznej. Tabela 1 wyraźnie pokazuje, iż oprócz Szwecji, gdzie usługi środowiskowe są dominującym modelem opieki, w pozostałych krajach UE funkcjonuje w znacznym zakresie opieka stacjonarna, zaś środowiskowa zwykle w obszarze wybranych grup, zazwyczaj obejmująca osoby dorosłe z niepełnosprawnością.

Wspomniana tabela ukazuje zmiany, które nastąpiły w obszarze deinstytucjonalizacji, tj. procesu przechodzenia w kierunku skupiania się na usługach środowiskowych (tam gdzie były dostępne dane). Jak można z niej wyczytać, największe zmiany zaszły w przypadku grupy osób nieletnich. Dotyczy to głównie zmniejszania liczby dzieci w placówkach opiekuńczo-wychowawczych. W wielu przypadkach dzieci te wracały do swoich rodzin, były wychowywane w rodzinie zastępczej lub adoptowane. Pozytywne zmiany w obszarze deinstytucjonalizacji dotyczą także wspomnianej grupy dorosłych osób z niepełnosprawnościami. Co ważne, kraje, które wykazały najbardziej konsekwentne zmiany zarówno w przypadku dzieci, jak i dorosłych, to w większości te kraje, które skorzystały z europejskich funduszy strukturalnych. Tym niemniej opieka stacjonarna, w tym funkcjonowanie dużych placówek opieki długoterminowej, występuje w prawie wszystkich krajach i dotyczy prawie wszystkich grup osób niesamodzielnych (Šiška, Beadle-Brown, 2020, s. 10).

Tabela 1. Zmiany w obszarze realizacji usług stacjonarnych (instytucjonalnych) wśród państw członkowskich Unii Europejskiej (2010–2020)

	Dzieci	Dzieci z niepełnosprawnością	Dorośli z niepełnosprawnością	Dorośli w kryzysie zdrowia psychicznego	Seniorzy
Austria	Brak danych	Brak danych	Bez zmian	↓	Nie dotyczy
Belgia	↑↑	Brak danych	Brak danych	↓↓	Brak danych
Bułgaria	↓↓	↓	Bez zmian	Bez zmian	Bez zmian
Chorwacja	↓↓	↓↓	↓↓	Bez zmian	↑↑
Cypr	Brak danych	Brak danych	Bez zmian	Brak danych	Brak danych
Czechy	↓↓	Bez zmian	↓↓	Bez zmian	Bez zmian
Dania	↓↓	Brak danych	Bez zmian	Brak danych	Brak danych
Estonia	↓	Bez zmian	↓	Brak danych	Brak danych
Finlandia	Brak danych	↓	↓↓	Brak danych	Brak danych

	Dzieci	Dzieci z niepełnosprawnością	Dorośli z niepełnosprawnością	Dorośli w kryzysie zdrowia psychicznego	Seniorzy
Francja	Bez zmian	Bez zmian	↑↑	Brak danych	↑↑
Grecja	↑	↑	Bez zmian	↓	Brak danych
Hiszpania	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	↓↓
Holandia	↑↑	Brak danych	↓	↓	Brak danych
Irlandia	Nie dotyczy	↓↓	↓↓	↓	↑
Litwa	↓	↓↓	↑↑	Brak danych	Bez zmian
Luksemburg	Brak danych	Brak danych	↑↑	Brak danych	Brak danych
Łotwa	↓↓	↓↓	↓	↑↑	↓
Malta	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Bez zmian	↑↑
Niemcy	Brak danych	Brak danych	Brak danych	Brak danych	↑↑
Polska	↓↓	↓↓	Bez zmian	Bez zmian	↑↑
Portugalia	Brak danych	Brak danych	↑	↓	↓
Rumunia	↓↓	↓↓	Bez zmian	↓	↑↑
Słowacja	↓↓	Bez zmian	↓↓	Bez zmian	↑↑
Słowenia	↓↓	↓↓	Brak danych	Brak danych	Bez zmian
Szwecja	Nie dotyczy	Nie dotyczy	Nie dotyczy	Nie dotyczy	Nie dotyczy
Węgry	Bez zmian	↓	Bez zmian	↑↑	Brak danych
Włochy	↑↑	↑↑	Brak danych	Brak danych	Bez zmian

Legenda: ↑↑ – wzrost usług stacjonarnych; ↑ – niewielki wzrost usług stacjonarnych; ↓↓ – spadek usług stacjonarnych; ↓ – niewielki spadek usług stacjonarnych.

Źródło: (Šiška, Beadle-Brown, 2020, s. 12).

3. Polskie ślady deinstytucjonalizacji

Ślady procesu deinstytucjonalizacji odnajdujemy w polskiej historii społecznej już od ponad 100 laty pomimo tego, iż programowanie i inwestowanie w proces deinstytucjonalizacji w Polsce na dobrą sprawę rozpoczęło się zaledwie kilka lat temu. Stefan Wilczyński w książce wydanej w 1927 roku pt. „Opieka społeczna nad niemowlęciem, dzieckiem i młodzieżą w Wielkopolsce” tak pisał o doświadczeniach rozbiorowych w tym zakresie: „Fundamentem, na którym opierała się opieka społeczna nad nieletnimi, były ustawa Rzeszy Niemieckiej

z dnia 6 VI 1870 r. o miejscu zamieszkania pod względem wsparcia oraz pruska ustawa wykonawcza z 1871 r. do tejże ustawy (...) Zasadniczą cechą tego systemu było unikanie opieki zamkniętej (zakładowej), a stosowanie opieki otwartej, z wyjątkami, gdzie tylko konieczność do tego zmuszała (wychowanie zapobiegawcze, wychowanie ociemniałych, głuchoniemych, kalek itp.). Siostry gminne i radcowie ubogich odwiedzając ubogie rodziny udzielali im na miejscu rad i wskazówek, a związki ubogich przychodziły z pomocą całej rodzinie, nie wyłączając z niej dziecka (...) W razach wyjątkowych (zupełne sieroctwo, porzucenie, niemoralne życie rodziców) – oddawano dziecko na wychowanie innej rodzinie, pokrywając oczywiście koszty związane z wychowaniem (...) A więc system opieki zakładowej nie był popularny i stosowano go tylko wyjątkowo, to też liczba sierocińców wynosiła w 1913 r. – 18, z ogólną w nich liczbą dzieci – 532” (Wilczyński, 1927, s. 4–6).

W okresie II Rzeczypospolitej pojawiały się opinie, iż opieka w zakładach zamkniętych powinna być stosowana tam, gdzie nie może być użyta ani opieka domowa ani zlecona. W 1939 roku Norbert Michalewicz dowodził, iż opieka całodobowa „(...) stoi zatem na ostatnim miejscu, w przeciwstawieniu do powszechnie jeszcze w społeczeństwie nurtującego przekonania, że jest to pierwsza i jedyna, najbardziej celowa i najlepsza forma opieki nad dziećmi. Przekonaniu o wyższości opieki zakładowej hołdują niestety nawet czynniki blisko opieki społecznej stojące, jak stowarzyszenia opiekuńcze, rady sieroce, opiekunowie społeczni, nawet sądy opiekuńcze i na tym polu organy opieki publicznej muszą zwalczać wkorzenione głęboko przesady opiekuńcze (...) System koszarowy w zakładach i stosowanie środków wychowawczych, ogólnych, generalizujących, stosowanie opieki z urzędu, z obowiązku, jest ze względów pedagogicznych wadliwe, budzi w dziecku poczucie obcości, osamotnienia, a czasem u wrażliwych poczucie pokrzywdzenia społecznego i poniżenia indywidualnego, wpływa ujemnie na psychikę dziecka” – dodawał autor (Michalewicz, 1939, s. 56–57).

W okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej Mieczysław Karczewski – pełniący m.in. funkcję Dyrektora Departamentu Pomocy Społecznej w ówczesnym Ministerstwie Zdrowia i Opieki Społecznej dzielił Pomoc społeczną na pomoc środowiskową i pomoc instytucjonalną. Jeśli idzie o tę ostatnią to domy pomocy społecznej, traktowano jako najmniej szczęśliwą formę do stosowania po wyczerpaniu wszystkich możliwości zorganizowania pomocy w środowisku, chyba że ubieganie się o umieszczenie w domu pomocy społecznej było świadomym wyborem osoby zainteresowanej i jej rodziny” (Karczewski, 1980, s. 339).

W okresie transformacji ustrojowej, w pracy Adama Kubowa pt. „Infrastruktura społeczna w okresie transformacji”, odnajdujemy zaś następujące słowa

wpisujące się w ogólne założenia obecnego procesu deinstytucjonalizacji: „(...) w sferze pomocy społecznej w Polsce jako podstawowy kierunek działania należy przyjąć dążenie do takich rozwiązań, które umożliwią pozostawienie osób wymagających opieki w dotychczasowych warunkach domowych i środowiskowych, a w których pomoc zakładową będzie się traktować jako ostateczność. Z tego powodu nie można pozytywnie ocenić likwidacji w latach osiemdziesiątych klubów seniora. Zapewnienie jednak osobom starszym i niepełnosprawnym opieki w warunkach domowych wymaga rozszerzenia sieci pielęgniarek środowiskowych, pracowników socjalnych, a także budowy sieci poradni i przychodni ogólnych i specjalistycznych. Właściwe są takie rozwiązania, które w większym stopniu zaktywizują samych zainteresowanych. Nieodłącznym elementem zmian modelu pomocy społecznej powinny być też działania wychowawcze kształtujące postawy w pełni aktywnych czy też najmłodszych członków społeczeństwa wobec starości i niepełnosprawności” (Kubów, 1996, s. 61).

4. Współczesne krajowe unormowania procesu deinstytucjonalizacji

Obecne polskie ustawodawstwo społeczne odnosi się do kwestii deinstytucjonalizacji na przykład w Ustawie o pomocy społecznej, Ustawie o wpieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Ustawie o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie, Ustawie o osobach starszych czy Ustawie o ochronie zdrowia psychicznego. Problem – jak zauważa Barbara Kucharska – jest jednak przede wszystkim w tym, iż barierą w tworzeniu systemu opieki nad osobami niesamodzielnymi jest brak współpracy pomocy społecznej i opieki zdrowotnej oraz deficyt systemowych rozwiązań (Kucharska, 2016, s. 6).

Systemowe programowanie w polskiej polityce działań związanych z deinstytucjonalizacją rozpoczęło się dopiero wraz z przyjęciem w 2022 roku „Strategii rozwoju usług społecznych do roku 2030 (z perspektywą do 2035 r.)”. Wedle tego dokumentu, tak jak i na poziomie Unii Europejskiej, proces deinstytucjonalizacji w Polsce skupia się na następujących grupach społecznych:

- dzieciach, w tym z niepełnosprawnościami,
- dorosłych osób z niepełnosprawnościami, w tym w kryzysie psychicznym,
- osób starszych,
- osób w kryzysie bezdomności,
- innych osobach zagrożonych ubóstwem i wykluczeniem społecznym (Strategia rozwoju usług..., 2022).

Deinstytucjonalizacja (za M. Grewińskim i J. Lizut) to proces polegający na przesuwaniu świadczenia usług społecznych do środowiska i miejsca zamieszkania

obywateli tak, aby odbiorcy pomocy nie byli wrywani z naturalnego środowiska życia, w myśl zasady tożsamości (Grewiński, Lizut, 2021, s. 13). K. Chaczko deinstytucjonalizację definiuje jako proces przejścia od świadczeń udzielanych beneficjentom w długoterminowych instytucjach opiekuńczych do usług społecznych świadczonych w środowisku (tj. w społeczności lokalnej). Proces ten oznacza nie tylko ograniczanie opieki w różnego typu placówkach całodobowych, ale także działania profilaktyczne mające na celu zapobieganie umieszczaniu osób takiej formie opieki (Chaczko, 2021, s. 85).

Celem głównym „Strategii rozwoju usług społecznych” jest obecnie zbudowanie skutecznego i trwałego systemu świadczącego usługi społeczne wspierające w codziennym funkcjonowaniu, poprzez wdrożenie systemu koordynacji oraz standaryzacji usług społecznych, wsparcie rodziny i osób pełniących opiekę nad osobą potrzebującą wsparcia w codziennym funkcjonowaniu, rozwój środowiskowych form wsparcia w postaci usług społecznych, zmiana sposobu funkcjonowania stacjonarnej instytucji opieki długoterminowej (domy pomocy społecznej), trwały system finansowania opieki długoterminowej w obszarze usług społecznych oraz wsparcie i rozwój kadr świadczących usługi społeczne.

Proces deinstytucjonalizacji wymusiły wyzwania cywilizacyjne, demografia i diagnoza potrzeb społecznych, oczekiwanie środowisk osób z niepełnosprawnościami, osób zależnych, starszych, w kryzysach psychicznych oraz rodzin z dziećmi w tym z dziećmi z niepełnosprawnościami oraz nowa perspektywa unijna. Proces deinstytucjonalizacji usług społecznych w Polsce powinien prowadzony być m.in. w następujących kierunkach:

- rozwoju lokalnych, powszechnych i zindywidualizowanych usług, w tym usług o charakterze profilaktycznym, które mogą ograniczyć konieczność opieki instytucjonalnej,
- usamodzielnienia mieszkańców domów pomocy społecznej, którzy są w stanie funkcjonować poza instytucją,
- skoordynowania usług społecznych z usługami zdrowotnymi,
- koprodukcji usług, które to będą uzupełniały i wzmacniały obecny rynek usług społecznych,
- edukacji oraz rozwoju kadr i profesji pomocowych zwłaszcza w zakresie koordynacji i realizacji usług społecznych w środowisku, zabezpieczenia usług stacjonarnej opieki długoterminowej, jako ostatniego i najmniej pożądanego elementu systemu wsparcia.

Deinstytucjonalizacja w Polsce nie musi i nie powinna oznaczać likwidacji form instytucjonalnych (głównie domów pomocy społecznej), ale raczej rozwój form środowiskowych, których w skali kraju brakuje w kontekście zapotrzebowania

na usługi dla osób niesamodzielnych, starszych, osób z niepełnosprawnościami oraz osób w różnych kryzysach, w tym zagrożonych wykluczeniem społecznym.

Działania w zakresie deinstytucjonalizacji powinny prowadzić do (powszechnego) dostępu do usług świadczonych w środowisku zamieszkania, gdyż tylko szeroki dostęp do szerokiego spektrum interdyscyplinarnych usług środowiskowych może wpłynąć na zmniejszenie popytu na usługi stacjonarnej opieki długoterminowej. Nie należy również zapominać, że w żadnym kraju europejskim, ale także w Stanach Zjednoczonych nie udało się zlikwidować całkowicie instytucji, a jedynie ograniczyć zakres ich działalności. Inaczej mówiąc, proces ten ma na celu troskę o człowieka i jego prawo do godnego życia w warunkach, które są odpowiednie dla danej osoby, a nie są wyborem innych.

5. Podsumowanie

Główne źródło procesu deinstytucjonalizacji sprowadza się do postulatu, iż każdy człowiek powinien mieć możliwość udziału w funkcjonowaniu wybranej przez siebie społeczności lokalnej. Założenie to oznacza rozwój usług świadczonych w środowisku lokalnym oraz działania profilaktyczne mające na celu ograniczenie świadczeń w ramach opieki w instytucjach całodobowych. Krajowy proces deinstytucjonalizacji opiera się na wspomnianych w tekście międzynarodowych raportach oraz doświadczeniach wdrożeniowych tego procesu w państwach zachodnich, które dowodzą, iż wsparcie środowiskowe dla osób niesamodzielnych jest znacznie skuteczniejsze i zarazem tańsze niż prowadzenie placówek całodobowych. Z przedstawionej analizy można wywnioskować, że już od czasów II Rzeczypospolitej odnajdujemy w krajowej polityce społecznej ślady tego procesu, co jak się wydaje powinno być dodatkowym, historycznym atutem we wdrażaniu działań związanych z deinstytucjonalizacją usług społecznych.

STRESZCZENIE: Artykuł dotyczy historyczno-społecznych źródeł rozwoju procesu deinstytucjonalizacji, która to obecnie jest wiodącym programem polityki społecznej w Polsce. Celem niniejszego artykułu jest próba opisanie źródeł rozwoju procesu deinstytucjonalizacji ze zwróceniem szczególnej uwagi na grupę seniorów. Omówione zostaną międzynarodowe źródła procesu deinstytucjonalizacji, polskie ślady deinstytucjonalizacji oraz współczesne krajowe unormowania procesu deinstytucjonalizacji. Odniesienie do śladów deinstytucjonalizacji w krajowej polityce społecznej II Rzeczypospolitej powinno być dodatkowym, historycznym atutem we wdrażaniu działań związanych z deinstytucjonalizacją usług społecznych.

SŁOWA KLUCZOWE: deinstytucjonalizacja, usługi społeczne, opieka, polityka społeczna.

ABSTRACT: The article concerns the historical and social sources of the development of the deinstitutionalization process, which is currently the leading social policy program in Poland. The aim of this article is to attempt to describe the sources of the development of the deinstitutionalization process, paying particular attention to the group of seniors. International sources of the deinstitutionalization process, Polish traces of deinstitutionalization and contemporary national regulations of the deinstitutionalization process will be discussed. Reference to the traces of deinstitutionalization in the national social policy of the Second Polish Republic should be an additional, historical advantage in the implementation of activities related to the deinstitutionalization of social services.

KEYWORDS: deinstitutionalization, social services, care, social policy

АНОТАЦІЯ: Ця стаття присвячена історичним та соціальним джерелам розвитку процесу деінституалізації, який наразі є провідною програмою соціальної політики в Польщі. Метою статті є опис витоків розвитку процесу деінституалізації, з особливим акцентом на групі людей похилого віку. У ній розглянуті міжнародні джерела процесу деінституалізації, польські сліди деінституалізації та сучасні національні норми процесу деінституалізації. Посилання на сліди деінституалізації в національній соціальній політиці II Речі Посполитої має стати додатковим історичним надбанням у здійсненні діяльності, пов'язаної з деінституалізацією соціальних послуг.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: деінституалізація, соціальні послуги, догляд, соціальна політика.

Bibliografia

- Bakalarczyk, R. (2018). Deinstytucjonalizacja opieki długoterminowej w Szwecji – inspiracje dla Polski. *Polityka Społeczna*, 2, 34–40.
- Chaczko, K. (2021). Doświadczenia z deinstytucjonalizacją w Europie Zachodniej i Polsce. W: M. Grewiński, A. Lizut (red.), *Deinstytucjonalizacja w polityce społecznej. Szanse i zagrożenia* (s. 31–44). Spatium.
- Chaczko, K. (2012). Przelamując fale: usługi socjalne i przyszłość lokalnej polityki społecznej, *Nowy Obywatel*, 35, 82–87.
- Freyhoff, G., Parker, C., Coué, M., Greig, N. (2004). *Included in Society. Results and Recommendations of the European Research Initiative on Community-Based Residential Alternatives for Disabled People*. European Commission for Community Living.
- Grewiński, M., Lizut J. (red.) (2021). *Deinstytucjonalizacja w polityce społecznej – szanse i zagrożenia*. Spatium.
- Grewiński, M. (2021). *Usługi społeczne we współczesnej polityce społecznej. Przegląd problemów i wizja przyszłości*. Elipsa.

- Jurek, Ł. (2018). Opieka nad osobami niesamodzielnymi: model realizowany a model pożądany. *Polityka Społeczna*, 2, 24–29.
- Karczewski, M. (1980). Rola pomocy społecznej w świetle zmian demograficznych. W: *Polityka społeczna. Uwarunkowania demograficzne, zadania, potrzeby*. PWE.
- Krzyszowski, J. (2018). Deinstytucjonalizacja usług dla seniorów jako element polityki senioralnej. *Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje*, 43(3), 37–52.
- Kubów, A. (1996). *Infrastruktura społeczna w okresie transformacji*. Wyd. AE we Wrocławiu.
- Kucharska, B. (red.) (2016). *Deinstytucjonalizacja i Rozwój Usług Społecznych na Mazowszu*. MCPS.
- Mansell, J., Knapp, M., Beadle-Brown, J., Beecham, J. (2007). *Deinstitutionalisation and community living – outcomes and costs: report of a European Study. Volume 2: main report*. University of Kent.
- Michalewicz, N. (1939). *Opieka społeczna we Lwowie*. Gmina Miasta Lwowa.
- Ogólnoeuropejskie wytyczne dotyczące przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności. Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na poziomie Lokalnych Społeczności. (2012). Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na poziomie Lokalnych Społeczności.
- Pfeiffer, J. i in. (2009), *Report of the Ad Hoc Expert Group on the Transition from Institutional to Community-based Care European Commission*. European Commission.
- Šiška, J., Beadle-Brown, J. (2020). *Report on the Transition from Institutional Care to Community-Based Services in 27 EU Member States. Research report for the European Expert Group on Transition from Institutional to Community-based Care*. European Commission.
- Strategia rozwoju usług społecznych do roku 2030 (z perspektywą do 2035 r.)* (2022). MRIPS.
- Wilczyński, S. (1927). *Opieka społeczna nad niemowlęciem, dzieckiem i młodzieżą w Wielkopolsce*. Związek Wydawniczy „Caritas”.
- Wykorzystanie funduszy Unii Europejskiej w celu przejścia od opieki instytucjonalnej do opieki świadczonej na poziomie lokalnych społeczności – zestaw narzędzi (2012). Europejska Grupa Ekspertów ds. Przejścia od Opieki Instytucjonalnej do Opieki świadczonej na poziomie Lokalnych Społeczności.

CZEŚĆ VI

KRONIKA WYDARZEŃ W EDUKACJI ZAWODOWEJ I USTAWICZNEJ OSÓB DOROSŁYCH

ЧАСТИНА VI

ХРОНІКА ПОДІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ
І НЕПЕРЕВНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

PART VI

CHRONICLE OF EVENTS IN PROFESSIONAL
AND CONTINUOUS ADULT EDUCATION

RECENZJE

РЕЦЕНЗІЇ

REVIEWS



Jacek Siewiora

ORCID ID: 0000-0003-0472-7381

Recenzja monografii pt. *Dydaktyka akademicka w Uniwersytecie Katolickim, t. 3, Godność w kształceniu przyszłych nauczycieli*, Krystyna Chałas, Lublin 2023

Review of the monograph entitled *Academic Didactics in the Catholic University, vol. 3, Dignity in the Education of Future Teachers*, Krystyna Chałas, Lublin 2023

Рецензія на монографію *Академічна дидактика в Католицькому університеті т. 3, Гідність у підготовці майбутніх учителів*, Кристіна Халас, Люблін 2023

Recenzowana publikacja jest trzecim tomem „Dydaktyki akademickiej” realizowanym przez Prof. Krystynę Chałas, podejmującej niezwykle istotne zagadnienia w kształceniu przyszłych nauczycieli, jakimi są prawda, odpowiedzialność, czy godność. Otrzymujemy zatem wieloaspektową przestrzeń do refleksji nad fundamentami pedeutologii. Trzeci tom, poświęcony godności w kształceniu przyszłych nauczycieli składa się z dwóch części, wstępu, zakończenia i zestawienia bibliograficznego.

Pierwsza część zawiera teoretyczne podstawy godności i składa się z dwóch członów. Pierwszy poświęcony został rozważaniom nad filozoficznymi i antropologicznymi podstawami godności człowieka. Po wstępnym przeanalizowaniu pojęcia godności czytelnik ma możliwość rozczytać się w niezwykle interesującej poznawczo części poświęconej rozróżnieniu rodzajów godności na: godność osobową, osobowościową, osobistą i zawodową. Rozróżnienie to nie ma charakteru, jak mogłoby się wydawać semantycznego, ale także nie jest to rozróżnienie stricte akademickie. Autorka podejmuje udaną próbę otwarcia się na źródła

filozoficzne, metafizyczne i etyczne, które pozwalają godność postrzegać jako wartość podstawową, i tym samym bazującą na rozumności, wolności, duchowości i sumieniu. Czytelnik otrzymuje materiał niezbędny do namysłu nad istotą dojrzałej antropologii, co może w następnym kroku, przyjąć praktyczną próbę bazowania na niej w życiu osobistym jak i zawodowym. W publikacji wielokrotnie pojawia się przestrzeń spoglądania na godność człowieka jako na tę, która „wzywa i zobowiązuje” zarówno do podejmowania wysiłku do stawania się w pełni człowiekiem, jak i do podejmowania twórczości na miarę wielkości człowieka. Wydaje się, że owo wezwanie winno być podjęte zarówno przez wykładowców akademickich, jak studentów – przyszłych nauczycieli. W świecie nastawionym w swoim działaniu na skuteczność podejmowanych wysiłków, trudno się dziwić, że także w obszarze edukacji takie oczekiwania są artykułowane. Niemniej nie wolno zapomnieć, iż człowieka nie da się całościowo opisać przy pomocy kategorii „twórcy” czy „konsumenta”. Dla rozumienia siebie i swojego miejsca w świecie człowiek potrzebuje spojrzenia daleko głębszego, uwarunkowanego teleologicznie, transcendentalnie ale także, a może przede wszystkim ontycznie. Logicznym jest zatem zwrócenie uwagi, iż godność odgrywa doniosłą rolę w procesie wychowawczo-dydaktycznym. Rozpoznanie wagi godności osobowej otwiera człowieka na należycie pojmowaną powinność, jaką ma względem siebie i wobec innych, stąd też w kolejnych wątkach w publikacji pojawia się, jak to już wyżej zostało zasygnalizowane, refleksja nad godnością osobowościową, osobistą i zawodową. Jak słusznie zostało zauważone godność osobowościowa otwiera granice dla budowania człowieczeństwa w człowieku, a zatem odwołuje się do konieczności aktu decyzyjnego i czynu. Płaszczyzna poznawcza i wolitywna są zatem niezbędnymi elementami uobecniania tego wymiaru godnościowego jednostki, i zarazem czynnikami kształtującymi podmiotowy charakter funkcjonowania osoby w społeczeństwie. Godność osobowościowa ma więc charakter zmienny i rozwojowy współzależny z rozwojem moralnym osoby, co w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli zdaniem Autorki, stanowi szczególnie wyzwanie dla nauczycieli akademickich. Rozumie je jako zadanie, które „musi być realizowane z wielkim zaangażowaniem i mocą na tyle, by (...) był wzorem godnym naśladowania i przez to świadectwo rozwijał na wysokim poziomie godność osobowościową studentów, którzy w przyszłości będą czerpać wiedzę i doświadczenie od swoich mistrzów akademickich i przekładać ją na swoje działania, zachowania, postawy” (s. 52).

Z kolei analiza godności osobistej została ujęta w wymiarze relacyjnym, co pozwoliło ukazać jej powinnościowy wymiar. Godność osobista wiąże się z funkcjami, jakie jednostka pełni w szeroko rozumianym kontekście społecznym

i stąd możliwa jest fluktuacja wynikająca z orientacji aksjologicznej. Możliwe jest albo jej budowanie poprzez wierność wartościom i dokonywanie dojrzałych wyborów moralnych, bądź jej pomniejszanie, aż po utratę poprzez porzucanie świata wartości. Trafnym wydaje przypomnienie, iż godność osobista ma wymiar indywidualny, społeczny i aksjologiczny, stając się źródłem „trwałego przekonania osoby o jej autentycznej wartości” (s. 56).

Dopełnieniem rozważań tego etapu publikacji jest refleksja nad godnością zawodową, zaplanowana tak, aby ukazać personalistyczny wymiar pracy zawodowej i zarazem jakościowy wymiar godności zawodowej nauczyciela. Pozwala to zrozumieć, iż człowiek przenosząc swoją godność na swoje dzieła sprawia, iż mają one godnościowy charakter.

Drugi człon rozdziału pierwszego traktuje o pedagogicznym aspekcie godności. Znajdujemy tu ciekawy schemat przebiegu analizy. Autorka rozpoczyna od dynamicznego aspektu godności wyrażanego jako dwumian daru i zadania, następnie ukazuje godność jako cel, zadanie i treść w pracy nauczyciela, aby przejść do wskazania wychowania moralnego ucznia jako płaszczyznę rozwijania godności osobowej. O prakseologicznym wymiarze tej części pracy świadczy spory *passus* poświęcony użyteczności godności w relacji nauczyciel – uczeń. Czytelnik jest tu zaproszony do przemyślenia relacji pomiędzy tymi podmiotami procesu nauczania-uczenia się, które dzięki umieszczeniu godności w punkcie wyjścia sprawiają, że z li tylko dydaktycznych nabierają one charakteru formacyjnego, opiekuńczego i kulturotwórczego.

Druga część recenzowanej monografii poświęcona została godności w procesie kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli. Struktura tej części jest szersza, i zbudowana została wokół czterech konsekwentnie odnoszących się do kluczowego zagadnienia godności odniesień, a mianowicie: godność w funkcjach uniwersytetu katolickiego, nauczyciel akademicki wobec wartości godności, student/przyszły nauczyciel -wobec godności i w drodze do godności, wspólnota nauczyciel akademicki – student/przyszły nauczyciel – wobec godności i w drodze do godności. Refleksja zawarta w rozdziale pierwszym pozwoliła Autorce przenieść wizję godności na owe cztery odniesienia. Tym samym czytelnik otrzymuje spójną wizję miejsca godności w działalności uniwersyteckiej, zarówno w wymiarze wychowawczo-formacyjnym jak i dydaktycznym i badawczym. Bardzo interesująca jest próba ukazania godności w odniesieniu do nauczycieli i studentów. Szukając czynników budujących autorytet nauczyciela Autorka stwierdza wprost „wysoka samoocena poczucie godności oraz wysoka ocena przez innych stanowią czynnik warunkujący integrację przymiotów osoby oraz integralny rozwój jako osoby” (s. 118). I dodaje dalej „Poczucie własnej wartości, a więc godność,

wiąże się z postępowaniem nauczyciela akademickiego zgodnym z właściwą hierarchią wartości; z własnymi przekonaniem i nakazami sumienia, z ochroną tych wartości; odwagą głoszenia własnych poglądów w aspekcie obiektywnej prawdy, z przeświadczeniem, że nie ma innej drogi do bycia wiernym sobie” (s. 118). Godnościowe spojrzenie na siebie rodzi więc z nauczyciela człowieka dojrzałego, stałego, charakteryzującego się długomyślnością i z poczuciem odpowiedzialności za wierność człowiekowi i prawdzie, jako wartości kluczowej. Uwzględniając wymiary osobowej, osobowościowej i osobistej godności nauczyciela sformułowane zostały konkretne zadania, jakie przed akademikiem stoją, wśród których wskazać można: budowanie i obrona własnej tożsamości, odpowiedzialne wykonywanie obowiązków, budowanie pozytywnych więzi interpersonalnych, pielęgnowanie i dbanie o wysokie poczucie wartości na miarę godności osobowej, adekwatna, obiektywna samoocena, rozwijanie w sobie wolności i odpowiedzialności, wspomaganie studentów w zrozumieniu istoty osoby ludzkiej, jej wartości i godności, uczenie poszanowania siebie i drugiego człowieka, uczenie jak odpowiedzialnie i sprawnie osiągać zamierzone cele, i jak rozwiązywać problemy moralne, twórczo pracować i urzeczywistniać wartości moralne (s. 120–121).

Odwołując się do oczywistego z punktu widzenia kształcenia wymogu zaangażowania, Autorka wskazuje na konieczność zaangażowania w poszanowanie i rozwijanie godności i ujmuje je jako zadanie i cel nadrzędny studentów. Daje przy tym panoramę wieloaspektowego zaangażowania i aktywności, jakie winny być podjęte przez nich w duchu dojrzałej wolności. Godnym polecenia jest ostatni podpunkt tej części, dzięki której czytelnik ma możliwość zastanowienia się nad godnością rozumianą jako strukturalny element autorytetu nauczyciela.

Całość opracowania wieńczy namysł nad wspólnotą, jaką tworzą nauczyciele akademicy i studenci będącą, czy mogącą stać się trajektorią odkrywania wartości godności i jej urzeczywistniania. Zarysowując zadania, jakie w tym obszarze stoją przed podmiotami tej wspólnoty zauważone zostało, iż „godność osobowa zobowiązuje do tego, by wzajemnie postrzegać się jako osoby niepowtarzalne, którym należy się szacunek” (s. 170). Mamy więc tu echo rozważań personalistycznych podejmowanych chociażby przez ks. J. Tischnera poświęconych rozumieniu i odnoszeniu się do inności drugiego człowieka. Dialog rozumiany jako płaszczyzna ku zrozumieniu tego „innego” stanowi także element formalno-sprawczy procesu dydaktyczno-wychowawczego i formacyjnego, przy czym Autorka z mocą podkreśla, że „rzecz w tym, by osoba nauczyciela akademickiego i studenta, jej wartość i ich akty były przyporządkowane godności” (s. 171).

Rekomendując zarówno wykładowcom akademickim, jak i studentom recenzowaną pracę chciałbym jako resume przytoczyć słowa Prof. Krystyny Chałas, jakimi zakończyła swoje rozważania: „nauczyciel akademicki musi rozwijać w sobie i innych, w tym w studentach, orientację godnościową, której centrum stanowi dobro osoby, a co się z tym wiąże – dobro drugiego człowieka, zwłaszcza studenta – przyszłego nauczyciela. Ważną kwestią jest doskonalenie własnych i studentów/przyszłych nauczycieli umiejętności obrony swojej godności (...). Zadaniem nauczyciela akademickiego jest cenić wartość studenta ze względu na jego osobę, nie narażać go na zachowania pomniejszające lub poniżające własną osobę. Ta uwaga dotyczy również studentów (s. 185).





Наталія Лазаренко

ORCID ID: 0000-0002-3556-8849

**Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах
вищої педагогічної освіти: українські реалії
і перспективи. Науково-аналітична доповідь
(за редакцією Неллі Ничкало), Київ, 2023**

Praktyczne przygotowanie przyszłych nauczycieli w uczelniach wyższych:
ukraińskie realia i perspektywy. Raport naukowo-analityczny
(red. Nella Nyczkało), Kijów, 2023

Practical Training of Future Teachers in Higher Pedagogical Education
Institutions: Ukrainian Realities and Prospects. Scientific and analytical report
(edited by Nelli Nychkalo), Kyiv, 2023

У закладах вищої педагогічної освіти України у підготовці педагогів відбуваються помітні зміни, зумовлені як євроінтеграційним вектором розвитку вищої педагогічної освіти, так і нагальністю забезпечення закладів освіти висококваліфікованими, професійнокомпетентними педагогами. Сучасний етап реформування системи вищої педагогічної освіти потребує суттєвих змін як у змісті підготовки майбутніх педагогів, так і в процесі впровадження активних технологій навчання студентів. Саме в контексті відповідності інтеграційному критерію “педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + нові технології” Президент НАПН України, академік Василь Кремень пропонує переглянути систему підготовки і підвищення кваліфікації вчителя на основі компетентнісного підходу. Зокрема йдеться про добір організаційних форм навчання, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутнього вчителя, розвитку його фахових умінь, здатності до інноваційної професійної діяльності викладачів

закладів фахової передвищої і вищої освіти, учителів закладів загальної середньої освіти. На тлі означених змін назріла потреба у забезпеченні ефективного взаємозв'язку теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогів на усіх рівнях.

Зміщення акцентів на практичний компонент готовності професійної підготовки вчителя зумовлене новими вимогами ринку праці і необхідністю підвищення його конкурентноздатності. Потреба посилення уваги до співвідношення теорії і практики у професійній підготовці майбутнього вчителя, спричинена значними розбіжностями у навчальних планах, програмах та засобах технологічного забезпечення достатнього рівня практичної готовності випускників.

Основним викликом проведення різних видів практик у закладах вищої педагогічної освіти є суперечність, зумовлена наявністю змін у педагогічній освіті, задекларованих законодавчо-нормативними документами (Закони України «Про вищу освіту», 2014; «Про освіту», 2017; Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні, 2018) та реальною неефективністю практичної підготовки (відсутність належного фінансування, дискретність педагогічного партнерства, недостатність ресурсів для проведення практик в умовах змішаного і дистанційного навчання тощо).

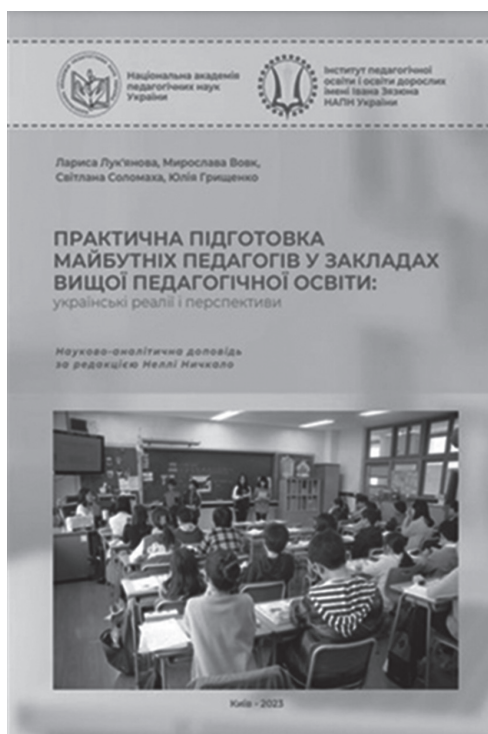
Відтак об'єктивно постала потреба удосконалення змісту та організаційних форм саме практичної складової професійної підготовки вчителя, викладача, викладача-дослідника. Науковцями відділу змісту і технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України було проведено дослідження «Обґрунтування змісту і методики проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти» (РК 0120U100228, 2020–2022 рр.), за результатами якого було підготовлено науково-аналітичну доповідь «Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи» за науковою редакцією академіка Неллі Григорівни Ничкало. <https://lib.iitta.gov.ua/735301/>

За результатами дослідження було проаналізовано особливості законодавчого і нормативно-правового забезпечення практичної підготовки майбутніх педагогів в Україні, що визначається положеннями Закону України «Про вищу освіту», Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, Професійних стандартів учителя, викладача, дескрипторами Національної рамки кваліфікацій, стандартами вищої освіти у галузі освітніх, педагогічних наук, що уможливило окреслення професійних і загальних компетентностей вчителя, що формуються під час проходження різних видів практики.

Проаналізовано сучасний стан організації практик у закладах вищої педагогічної освіти України за результатами опитування викладачів, керівників практик. Загальні результати опитування засвідчили, що викладачі усвідомлюють необхідність здійснення якісних змін у проведенні практик, з-поміж яких: створення якісного науково-методичного забезпечення проведення практик; налагодження стійного взаємозв'язку з освітніми закладами; розроблення віртуальних ресурсів з організації практики; використання результатів практик у дослідницькій роботі, у створенні бази даних; структурування змісту практик на міждисциплінарній основі; налагодження ефективного партнерства між керівництвом закладів вищої педагогічної чи фахової передвищої освіти, закладами освіти та іншими стейкхолдерами; доцільність взаємодії з науковими установами в удосконаленні процесу проведення практик на різних рівнях; потреба гідної оплати за керівництво практикою та ін.

Схарактеризовано сучасні підходи до проведення практики з урахуванням психолого-педагогічної підготовки на бакалаврському, магістерському і докторському освітніх рівнях у 13 закладах вищої педагогічної освіти; означено кількісні та якісні зміни у практичній підготовці педагогів у 2016–

2022 рр.; привернуто увагу до недоліків її організації в сучасних умовах. З'ясовано, що на бакалаврському освітньому рівні у закладах вищої педагогічної освіти освітньо-професійними програмами передбачено проведення 3 основних видів практики (педагогічна, виробнича, виховна). Залежно від спеціальності також проводяться навчальні практики з урахуванням специфіки педагогічного фаху (їх різноманітність, особливості визначаються на основі автономії закладу, спрямованості на формування необхідних предметних результатів навчання, компетентностей). На магістерському освітньому рівні найчастіше проводять асистентську



або виробничу практику у закладах вищої освіти, виробничу практику у ЗЗСО, позашкільних, спеціалізованих закладах освіти, науково-дослідну практику, що відповідає специфіці підготовки викладачів, що мають бути готовими успішної викладацької і дослідницької діяльності у вищій школі. На докторському освітньому рівні найчастіше організовується асистентська виробнича і асистентська педагогічна практики, спостерігається часто проведення науково-викладацької практики на базі закладу вищої педагогічної освіти, де реалізується освітньо-наукова програма.

Виявлено, що вагомими тенденціями практичної підготовки майбутніх педагогів є: інноваційність у використанні інтерактивних форм, методів, технологій з метою формування відповідних фахових компетентностей у межах практики; використання дистанційних форм організації практик, що особливо актуально в умовах пандемії, військового стану (програми Moodle Google, Classroom Microsoft, Teams, комунікаційні платформи Zoom, Hangouts, Skype); прагматичність організації різних видів практик, що полягає у спрямованості на систематизацію емпіричного матеріалу для написання кваліфікаційних робіт, на оволодіння реальним інструментарієм майбутньої професійної діяльності;

Окреслено найбільш суттєві виклики пов'язані із необхідністю: удосконалення нормативної бази проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти, насамперед розроблення типового Положення про практичну підготовку майбутніх педагогів; необхідність збільшення фінансування за керівництво практикою; збереження кращого досвіду проведення різних видів практик та упровадження інноваційних ідей її організації на основі зарубіжного досвіду; удосконалення змісту та організаційних форм практичної складової системи професійної підготовки вчителя; посилення взаємодії теоретичної, дослідницької і практичної підготовки педагогів; спрямованість на збагачення (студентів, магістрантів, аспірантів) міждисциплінарними знаннями, інноваційними формами, методами, технологіями педагогічної діяльності в реальних умовах освітнього закладу; оновлення навчально-методичного супроводу проходження практики в дистанційному і змішаному форматі; упровадження дуальної форми навчання тощо.

Дослідниками запропоновано рекомендації щодо удосконалення організаційних засад проведення практики у закладах вищої педагогічної освіти на законодавчо-нормативному, управлінському й організаційному рівнях. З-поміж важливих рекомендацій: розробити оновлене типові Положення про організацію практичної підготовки майбутніх фахівців педагогічного фаху, що урегульовувало б принципи, механізми, форми

проходження практики на бакалаврському, магістерському і докторському освітніх рівнях; удосконалити Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (наказ МОН України № 977 від 11.07.2019 р.) щодо критерію оцінювання освітніх програм «Структура та зміст освітньої програми», у межах якого доцільно визначити основні параметри якості організації практичної підготовки майбутніх фахівців (зміст, форми проведення, навчально-методичний супровід тощо); законодавчо врегулювати можливості застосування дуальної форми освіти у підготовці вчителя, викладача; створювати гнучкі умови для формування і розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів у процесі організації практичної підготовки у дистанційному і змішаному форматах; продовжувати реалізацію політики автономності закладів вищої освіти у напрямі збільшення фінансування на проходження практики за керівництвом практичною підготовкою від закладу вищої педагогічної освіти і закладу загальної середньої освіти чи іншою бази, де відбувається проходження практики; налагодити ефективну взаємодію закладів вищої педагогічної освіти з Центрами професійного розвитку педагогів у регіонах, з Державною службою якості з метою залучення досвідчених фахівців у процес практичної підготовки майбутніх педагогів; періодично удосконалювати освітні програми підготовки фахівців, зокрема їх практичної складової, з урахуванням конструктивного європейського досвіду; здійснювати адаптацію освітніх програм до реалій воєнного часу та ін.

Науково-аналітичну доповідь адресовано педагогам закладів фахової передвищої і вищої педагогічної освіти, керівникам педагогічної, виробничої та інших видів практик, студентів, магістрантів, аспірантів, учителів закладів загальної середньої освіти, усім, хто цікавиться проблемами підвищення якості практичної підготовки майбутніх педагогів.

Дослідження було проведено у період війни України проти РФ; його результати є важливими у період повоєнної відбудови України, адже науковцями розроблено рекомендації з метою якісних змін у практичній підготовці педагогів на законодавчо-нормативному, управлінському й організаційному рівнях, що пов'язано з подоланням дискретності педагогічного партнерства, удосконаленням навчально-методичного забезпечення для проведення практик в умовах змішаного і дистанційного навчання тощо.



SPRAWOZDANIA Z KONFERENCJI

ЗВІТИ ПРО КОНФЕРЕНЦІЇ

CONFERENCE REPORTS



Лідія Хомич

ORCID ID: 0000-0003-1130-4395

**Створення об'єднання інституцій-партнерів
«Педагогічна синергія», Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної
академії педагогічних наук України, 2023**

Utworzenie stowarzyszenia instytucji partnerskich „Synergia pedagogiczna”,
Instytut Edukacji Pedagogicznej i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziaziuna
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, 2023

Creation of the partner institutions association «Pedagogical Synergy»,
Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine, 2023

Наприкінці 2022 р. було створено «Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія» спрямованого на розвиток партнерської взаємодії між науковою установою і закладами вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників з метою проведення спільних досліджень, наукових проєктів, програм та інших форм діяльності, що сприятиме вдосконаленню професійної підготовки майбутнього вчителя.

До Об'єднання інституцій-партнерів увійшли шість закладів вищої педагогічної освіти (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди) та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

При здійсненні взаємодії партнери дотримуються таких принципів співпраці: добросовісності, добровільності, взаємної поваги, прозорості та відкритості, рівноправності учасників, взаємної відповідальності суб'єктів співробітництва за його результати.

У співпраці партнери діють на засадах паритетності та рівноправності у взаємовідносинах і спрямовують зусилля на ефективне співробітництво за такими напрямками: спільна організація постійного он-лайн-лекторію із запрошенням провідних зарубіжних і вітчизняних учених; проведення практико орієнтованих заходів (вебінарів, тренінгів, воркшопів), а також проведення спільних досліджень з проблем удосконалення професійної підготовки вчителя, зокрема змісту фахової та психолого-педагогічної підготовки вчителя; впровадження інноваційних технологій підготовки вчителя; оновлення форм організації виробничої педагогічної практики; удосконалення інклюзивної складової у професійній підготовці вчителя; здійснення моніторингу якості професійної підготовки вчителя тощо.

Модератором партнерської взаємодії є наукова установа – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. З метою планування та ефективної реалізації напрямів співпраці Інституції-партнери забезпечують безпосередню взаємодію на рівні керівництва. Керівники ЗВО і наукової установи визначають координаторів, які забезпечуватимуть ефективну реалізацію партнерської взаємодії.

Об'єднання інституцій-партнерів є відкритим для приєднання закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку педагогічних працівників.

У першій половині 2023 р. проведено два засідання. 9 лютого відбулося перше засідання Об'єднання Інституцій-партнерів «Педагогічна синергія». У ньому взяли участь понад 100 викладачів ЗВО, науковців, аспірантів, студентів. Модерували захід – Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. З вітальним словом до учасників зібрання звернулася ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти і науки України Наталія Іванівна Лазаренко.

З великою цікавістю була сприйнята он-лайн лекція доктора хабілітованого, професора Державного закладу вищої освіти імені Стефана Баторія

у Скерневіцах (Польща) Тереси Яніцької-Панек. Всі учасники взяли участь у практикоорієнтованому майстер-класі «Як поводити себе перед відео-камерою: майстерність взаємодії викладача зі студентами», проведеного доктором педагогічних наук, професором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України Лавриненко Олександром Андрійовичем. Обговорили перші результати анкетування.

26 квітня відбулося друге засідання Об'єднання інституцій-партнерів «Педагогічна синергія». На черговому засіданні обговорювалася проблема практичної підготовки майбутніх вчителів у закладах вищої педагогічної освіти України. Проблема надзвичайно актуальна і болюча. Увага до неї викликана посиленням акценту на практичний компонент готовності майбутнього вчителя до професійної дії, що продиктовано вимогами ринку праці і необхідністю підвищення його конкурентоздатності. Отже увиразнилася необхідність удосконалення змісту та організаційних форм саме практичної складової системи професійної підготовки майбутнього вчителя, викладача, викладача-дослідника.

Під час роботи встигли обговорити: результати наукового дослідження з проблеми практичної підготовки педагогів у закладах вищої педагогічної освіти України (доктор педагогічних наук, професор, Вовк Мирослава Петрівна, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України); розвиток готовності майбутніх учителів до соціально-емоційного навчання (докторант, кандидат педагогічних наук Дяченко Людмила Миколаївна, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України); досвід організації практичної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти України (доктор педагогічних наук, професор Семиног О.М., Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка.; доктор педагогічних наук, професор Акімова О. В., кандидат педагогічних наук, доцент Хамська Н. Б., Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; доктор педагогічних наук, професор Цюняк О. І., Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника; доктор педагогічних наук, професор Романюк С. З., Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; кандидат педагогічних наук, доцент Удич З. І. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; доктор педагогічних наук, професор Довженко Т. О. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди).

А це реакція студентів, які брали участь у засіданні (записи у чат): «Дякуємо нашим викладачам за цікавий виступ, а також неоціненну підтримку,

турботу та любов до нас – студентів Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка, під час всього навчального процесу, зокрема під час педагогічної практики! Дякуємо нашим дорогим викладачам за виступ! Розкриття теми педагогічної практики у період війни надважливе та складне, й потребує нових ідей та підходів, які були представлені Вами! Дякуємо за змістовну та корисну інформацію!».

Результатом зустрічі стало рішення про створення робочої групи з удосконалення Положення про організацію практичної підготовки майбутніх педагогів, яке було створено ще у 1994 р. й, безумовно, вимагає суттєвого оновлення.



INFORMACJA O AUTORACH

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Irena Androszczuk – prof. dr hab., Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Iryna Androshchuk – doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Maria Grzegorzewska University

Nataliia Avsheniuk – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice-Head of UNESCO Chair on Lifelong Professional Education in the XXI Century.

Наталія Авшениук – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, заступник керівника Кафедри ЮНЕСКО „Неперервна професійна освіта XXI століття”.

Oksana Bilous – Graduate student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Оксана Білоус – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Justyna Bluszcz – doktor, adiunkt, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Justyna Bluszcz – PhD, assistant professor, Department of Labour Pedagogy and Andragogy, The Maria Grzegorzewska University, Warsaw.

Oleksandra Borodiyenko – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Chief Researcher at the Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олександр Бородієнко – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України.

Krzysztof Chaczko – dr nauk humanistycznych, adiunkt, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej. Redaktor naczelný pisma „Wiadomości Społeczne”.

Krzysztof Chaczko – Ph.D. in humanities, assistant professor, University of the National Education Commission in Krakow. Member of the Management Board of the Polish Social Policy Society. Editor-in-chief of the „Social News” magazine.

Hennadii Dmytrenko – Doctor of Economics, Professor, Academician of the Ukrainian Academy of Sciences, Head of the Department of Personnel Management and Labor Economics at the Interregional Academy of Personnel Management.

Геннадій Дмитренко – доктор економічних наук, професор, академік Української Академії наук, завідувач кафедри управління персоналом і економіки праці Міжрегіональної Академії управління персоналом.

Joanna Fornal – magister pedagogiki, Instytut Psychologii i Pedagogiki, Collegium Humanum. Fila w Rzeszowie

Joanna Fornal – Master of Education, Institute of Psychology and Pedagogy, Collegium Humanum. Branch in Rzeszów

Emilia Gogacz – magister pedagogiki, asystent badawczo-dydaktyczny, Katedra Pedagogiki Małego Dziecka, Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Emilia Gogacz – Master of Pedagogy, Research and Teaching Assistant, Department of Early Childhood Pedagogy, Institute of Human Development and Education Support, The Maria Grzegorzewska University.

Lyubov Hutor – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Latin and Foreign Languages at the Danylo Halytsky Lviv National Medical University.

Любов Гутор – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри латинської та іноземних мов Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Hlib Holovchenko – Doctor of Science in Education, Acting Director of the Ukrtelradiopresinstitut.

Гліб Головченко – доктор педагогічних наук, виконував обов'язків директора Укртелерадіопресінституту.

Maryna Holovchenko – Junior Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Марина Головченко – молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Ewa Jaglarz – doktor, nauki społeczne w zakresie socjologii, adiunkt Akademii Ignatianum w Krakowie.

Ewa Jaglarz – PhD, social sciences in the field of sociology, Assistant Professor at the Ignatianum Academy in Kraków

Lidiia Khomych – Doctor of Science in Education, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Лідія Хомич – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Małgorzata Korko – doktor, adiunkt, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Małgorzata Korko – PhD, assistant professor, Institute of Pedagogy, The Maria Grzegorzewska University, Warsaw. Main scientific interest: cognitive functions, language processing, application of cognitive methods in teaching and learning. Email: mkorko@aps.edu.pl

Olena Kovalenko – Doctor of Science in Psychology, Professor, Professor of the Institute of Social Affairs and Public Health of the Pedagogical University of Krakow.

Олена Коваленко – доктор психологічних наук, професор, професор Інституту соціальних справ і громадського здоров'я Педагогічного університету імені Комісії народної освіти в Кракові.

Serhii Kovachov – Senior Researcher at the Berdyansk State Pedagogical University.

Сергій Ковачов – старший науковий співробітник Бердянського державного педагогічного університету.

Vasyl Kremen – Doctor of Science in Philosophy, Professor, President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Full Member (Academician) of the National Academy of Sciences of Ukraine, Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, President of the Society «Knowledge of Ukraine», Minister of Education and Science of Ukraine (1999–2005).

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», Міністр освіти і науки України (1999–2005).

Neonila Kryvtsun – English Lecturer at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

Неоніла Кривцун – викладач англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Oleksandr Kucheriavyi – Doctor of Science in Education, Professor, Leading Researcher of the Theory and Practice of Pedagogical Education Department

at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Олександр Кучерявий – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Daniel Kukla – dr hab., prof. uczelni, dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Jana Długosza w Częstochowie, kierownik Katedry Badań nad Edukacją.

Daniel Kukla – PhD with Habilitation, professor of the Jan Długosz University in Częstochowa, dean of the Faculty of Social Sciences, head of the Education Research Department.

Sergo Kuruliszwili – dr hab., profesor uczelni, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Sergo Kuruliszwili – PhD with Habilitation, professor of the Maria Grzegorzewska University, Warsaw, Institute of Pedagogy.

Nataliia Lazarenko – Doctor of Science in Education, Professor, Rector of the Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University.

Наталія Лазаренко – доктор педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Hanna Lopatina – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy at the Berdyansk State Pedagogical University.

Ганна Лопатіна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

Liudmyla Lyktei – Head of the Pedagogical Department at the Ivano-Frankivsk Vocational College of the Vasyl Stefanyk Prekarpathian National University.

Людмила Ликтей – завідувач педагогічного відділення Івано-Франківського фахового коледжу Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Katarzyna Łukaszewska – dr nauk humanistycznych w zakresie filozofii, adiunkt w Katedrze Filozofii Moralności i Etyki Globalnej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Katarzyna Łukaszewska – PhD in humanities in the field of philosophy, assistant professor at the Department of Philosophy of Morals and Global Ethics of The Maria Grzegorzewska University, Warsaw.

Janusz Miąso – ks. dr hab., prof. uczelni, kierownik Katedry Badań Szkoły i Społeczeństwa Zmediatyzowanego, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Rzeszowski.

Janusz Miąso – Priest PhD with Habilitation, professor of the University of Rzeszów, head of Chair of School and Mediatized Society Research, Institute of Pedagogy, The University of Rzeszów.

Bożena Muchacka – prof. dr hab., profesor nauk humanistycznych, profesor w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie, Instytut Pedagogiki i Nauk o Rodzinie, Katedra Pedagogiki Ogólnej.

Bożena Muchacka – full professor, professor at the Pontifical University of John Paul II in Krakow, Institute of Pedagogy and Family Sciences, Department of General Pedagogy.

Mateusz Muchacki – dr hab. inż., adiunkt, Katedra Cyberbezpieczeństwa, Instytut Bezpieczeństwa i Informatyki, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Mateusz Muchacki – PhD Eng. with Habilitation, assistant professor, Department of Cybersecurity, Institute of Security and Informatics, University of the National Education Commission in Krakow.

Nataliia Muranova – Doctor of Science in Education, Professor, Vice-Rector for Research, Education and International Relations of the State Institution of Higher Education «University of Educational Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Наталія Муранова – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної, освітньої роботи та міжнародних зв'язків Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Viktor Oliynyk – doctor of pedagogical sciences, professor, valid member of the Academy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,

advisor to the rector of the State Institution of Higher Education «University of Educational Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Віктор Олійник – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, радник ректора Державного закладу вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України.

Emilia Palankiewicz-Mitrut – mgr pedagogiki, mgr prawa, doktorantka Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Emilia Palankiewicz-Mitrut – master of pedagogy, master of law, student at the Doctoral School of the Maria Grzegorzewska University, Warsaw.

Larysa Petrenko – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Theory and Practice of Pedagogical Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Лариса Петренко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Anastasiia Popova – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work and Inclusive Education at the Berdyansk State Pedagogical University.

Анастасія Попова – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Ryur Popov – Junior Researcher at the Berdyansk State Pedagogical University.

Пилип Попов – молодший науковий співробітник Бердянського державного педагогічного університету.

Iryna Shulha – PhD in Education, Lecturer at the Pedagogy and Management of Education Department, Methodologist of the Inclusive Resource Centre at the Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.

Ірина Шульга – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти, методист інклюзивно-ресурсного центру

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Jacek Siewiora – ks. dr hab., prof. uczelni, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, kierownik kierunku pedagogika w Instytucie Rodziny, Pedagogiki i Pracy Socjalnej UPJPII.

Jacek Siewiora – priest PhD with Habilitation, professor of Pontifical University of John Paul II in Krakow, head of the pedagogy field at the Institute of Family, Pedagogy and Social Work of the UPJPII.

Katarzyna Małgorzata Stanek – adiunkt, Katedra Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Katarzyna Małgorzata Stanek – PhD, assistant professor, Department of Labour Pedagogy and Andragogy, The Maria Grzegorzewska University, Warsaw.

Yana Suchikova – Doctor in Technical Sciences, Professor, Vice-Rector for Scientific Work of the Berdyansk State Pedagogical University.

Яна Сичікова – доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету.

Leila Sultanova – Doctor of Science in Education, Professor, Senior Researcher of the Theory and Practice of Pedagogical Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Лейла Султанова – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Bogusław Śliwerski – prof. dr hab., profesor nauk humanistycznych, profesor Uniwersytetu Łódzkiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Członek Rady Doskonałości Naukowej w Zespole V Nauk Społecznych, w dyscyplinie pedagogika.

Bogusław Śliwerski – full professor, a professor at University of Łódź and at the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, Member of the Council of Scientific Excellence in the Group V of Social Sciences, in the discipline of pedagogy.

Marta Ślusarczyk – magister psychologii (również studentka piątego roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kandydatka do szkoły doktorskiej) w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim.

Marta Ślusarczyk – Master's degree in psychology (also a fifth-year student of preschool and early school pedagogy, candidate for doctoral school) at the Catholic University of Lublin.

Hanna Tovkanets – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Theory and Methods of Primary Education Department at the Mukachevo State University.

Ганна Товканець – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету.

Natalia Tsybuliak – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy at the Berdyansk State Pedagogical University.

Наталія Цибуляк – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.

Nadiia Tymkiv – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the English Language Department at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas.

Надія Тимків – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Zoriana Udych – PhD in Education, Associate Professor, Associate Professor of the Pedagogy and Management of Education Department at the Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University.

Зоряна Удич – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Olena Voliarska – Doctor of Science in Education, Associate Professor, Professor of the Pedagogy and Foreign Language Teaching Methods Department at the Kyiv National Linguistic University.

Олена Волярська – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та методики навчання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Ewelina Zdebska – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt, Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Polityki Społecznej.

Ewelina Zdebska – Ph.D. in humanities in the field of pedagogy, assistant professor, University of the National Education Commission in Krakow, Member of the Management Board of the Polish Social Policy Society.